

Pedagogia Socialista, Trabalho e Educação

Erlando da Silva Rêses
(organizador)

EDITORA



UnB



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Fernando César Lima Leite
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Flávia Millena Biroli Tokarski
: Jorge Madeira Nogueira
: Maria Lidia Bueno Fernandes
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
: Sely Maria de Souza Costa
: Verônica Moreira Amado



Pedagogia Socialista, Trabalho e Educação

Erlando da Silva Rêses (org.)
Aline da Costa Luz de Lima
Edson Marcelo Húngaro
Fernanda Carolina de Melo Pereira
Geraldo Coelho de Oliveira Júnior
Gilberto Ribeiro do Nascimento
Maria Madalena Tôrres
Marina de Oliveira Sampaio
Marcello Vieira Lasneaux
Nathália Barros Ramos
Priscila Campos Pereira
Reinouds Lima Silva
Ricardo Gonçalves Pacheco
Thiago Oliveira Queiroz Nunes
Wallace Roza Pinel
Wesley da Silva Oliveira



| | |
|--|--|
| | Equipe editorial |
| Coordenação de produção editorial | Luciana Lins Camello Galvão |
| Editora de publicações | Marília Carolina de Moraes Florindo |
| Preparação e revisão | Érica Santos Soares de Freitas |
| Projeto gráfico | Wladimir de Andrade Oliveira |
| Diagramação | Haroldo Brito |
| | © 2020 Editora Universidade de Brasília |
| | Foto da capa: FE1 – Faculdade de Educação, por Erlando Rêses. |
| | Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universidade de Brasília |
| | SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK, 2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF |
| | Telefone: (61) 3035-4200 |
| | Site: www.editora.unb.br |
| | E-mail: contatoeditora@unb.br |
| | Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora. |
| | Esta obra foi publicada com recursos provenientes do Edital DPI/DPG nº 3/2019. |

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

P371 Pedagogia socialista, trabalho e educação / Erlando da Silva Rêses
(org.) ; Aline da Costa Luz de Lima ... [et al.]. – Brasília :
Editora Universidade de Brasília, 2021.
276 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, inovação & ousadia).

ISBN 978-65-5846-013-8

1. Pedagogia socialista. 2. Trabalho. 3. Marxismo. 4.
Sociologia educacional. I. Rêses, Erlando da Silva (org.). II.
Lima, Aline da Costa Luz de. III. Série.

CDU 37.015.4

Ao Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, vítima da desqualificação de seu legado e de sua obra por forças conservadoras e reacionárias.

À passagem do 202º aniversário de Marx, 200º de Engels e 150º de Lênin, que servem de inspiração para a publicação de uma obra que questiona o modelo burguês de educação e continuarão atuais enquanto perdurar o capitalismo.





O governo dos operários e camponeses que respeita os interesses das massas populares deve romper com o caráter de classe da escola, deve fazer com que a escola em todos os níveis seja acessível a todos os segmentos da população, mas fazer isso não só nas palavras, mas em atos. A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas.

N. K. Krupskaya





Sumário

Agradecimentos 13

Apresentação 15

Seção I

Aportes teóricos

Capítulo 1

Politecnia, onilateralidade e escola unitária: contribuições de Marx e Gramsci para um modelo contra-hegemônico de educação 21

Aline da Costa Luz de Lima

Erlando da Silva Rêses

Reinouds Lima Silva

1 Introdução **21**

2 Politecnia e onilateralidade em Marx **25**

3 Escola unitária como realização da politecnia em Gramsci **33**

4 Considerações finais **45**

Capítulo 2

A centralidade do trabalho no complexo educacional a partir da ontologia do ser social de Lukács: primeiras aproximações 51

Thiago Oliveira Queiroz Nunes

Edson Marcelo Húngaro

Geraldo Coelho de Oliveira Júnior

1 Introdução **51**

2 As ontologias que antecederam ao materialismo histórico-dialético **54**

3 O materialismo histórico-dialético **58**

4 A Ontologia do Ser Social de Lukács **59**

5 O Trabalho **64**

6 Reprodução social e alienação no capitalismo **71**

7 Considerações finais **75**

Capítulo 3

A Reforma Gentile e a escola única: hegemonia e contra-hegemonia na educação italiana 79

Ricardo Gonçalves Pacheco

- 1 Introdução **79**
- 2 As concepções de mundo e educação na ótica dos projetos políticos em disputa **82**
- 3 A Reforma Gentile e o aprofundamento da escola dual **88**
- 4 A escola única: um contraponto à Reforma Gentile **97**
- 5 Considerações finais **105**

Capítulo 4

O pensamento pedagógico socialista de Anton Makarenko na União Soviética 109

Erlando da Silva Rêses

Walace Roza Pinel

- 1 Introdução **109**
- 2 Antecedentes e Fundamentos da Educação Socialista **111**
- 3 A Experiência das Comunas **115**
- 4 Considerações finais **119**

Capítulo 5

Marxismo e anarquismo: o conceito de autogestão na pedagogia socialista 125

Marcello Vieira Lasneaux

- 1 O que é autogestão? **125**
- 2 Autogestão/auto-organização em Pistrak **126**
- 3 A autogestão em Makarenko **128**
- 4 A autogestão em uma perspectiva libertária/anarquista **130**
- 5 As vertentes da autogestão **130**
- 6 A natureza da liberdade **131**
- 7 O conceito de autogestão e uma comparação entre marxismo e anarquismo **132**
- 8 Considerações finais **132**

Capítulo 6

Pedagogia socialista: desafios e possibilidades na universidade 137

Marina de Oliveira Sampaio

Priscila Campos Pereira

1 Introdução **137**

2 A sociedade capitalista: repercussões sociais e educacionais **138**

3 Educação e trabalho: relações fundamentais **142**

4 Pedagogia Socialista na Universidade **145**

5 Análise qualitativa da disciplina Pedagogia Socialista **146**

6 Considerações finais **151**

Seção II

Imersão na realidade social

Capítulo 7

Educação popular e organização política no Quilombo Mesquita na periferia de Brasília 157

Erlando da Silva Rêses

Wesley da Silva Oliveira

1 Exórdio **157**

2 Quilombo: sinônimo de resistência **163**

3 Do Ciclo do ouro à Periferia de Brasília **167**

4 Elementos da organização sociocultural **170**

5 Projetos comunitários **178**

6 Considerações finais **181**

Capítulo 8

Extensão universitária e formação de professores: unidade teoria e prática pela práxis 187

Nathália Barros Ramos

1 Introdução **187**

2 Unidade teoria e prática **189**

3 Formação de professores e extensão **194**

4 Considerações Finais **200**

Capítulo 9

Memória da luta coletiva dos movimentos sociais e da educação popular em Ceilândia (DF) 203

Gilberto Ribeiro do Nascimento

Maria Madalena Torres

1 Introdução **203**

2 Os Incansáveis Moradores de Ceilândia e os movimentos contemporâneos **206**

3 Movimento Cultural como forma de resistência **213**

4 Educação popular e suas interfaces com o movimento social **216**

5 Ceilândia hoje – dados que revelam **223**

6 O Mopocem como legado dos incansáveis moradores de Ceilândia **230**

7 Considerações finais **239**

Capítulo 10

Análise sobre a militarização de escolas públicas no Estado de Goiás 247

Erlando da Silva Rêses

Fernanda Caroline de Melo Pereira

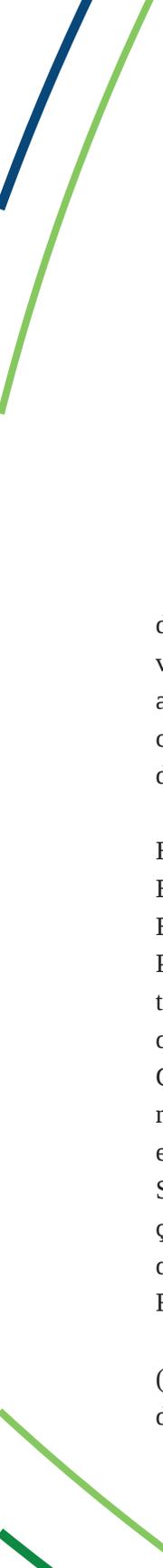
1 Prolegômenos **247**

2 Militarismo e sua sustentação ideológica **249**

3 A militarização das escolas públicas em Goiás **252**

4 Considerações finais **262**

Credenciais dos autores 269



Agradecimentos

Aos e às colegas pareceristas da Comissão do Edital n. 03/2019 do Decanato de Pós-Graduação (DPG) e Decanato de Pesquisa e Inovação (DPI), por expressarem que a obra apresenta rigor conceitual, ampla revisão bibliográfica, riqueza de dados, originalidade e temáticas pouco difundidas e debatidas, sendo uma das mais bem classificadas no processo seletivo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e ao Programa de Extensão Pós-populares – Democratização do Acesso a Universidade Pública pelo Chão da Pesquisa, e seus membros, por permitirem que as temáticas do livro sejam aprofundadas. Também aos grupos de pesquisa que colaboram com as discussões do Trabalho e do Marxismo conosco: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia (UnB); Grupo de Estudos Marxistas e Pesquisas em Política Social e Trabalho (GEMPP) do Departamento de Serviço Social da UnB; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) da FE/UnB e Grupo de Pesquisa e Formação sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer da Faculdade de Educação Física (FEF) da UnB (AVANTE).

Ao Professor Alfredo Saad-Filho, do King's College de Londres (Inglaterra), pela supervisão no estágio pós-doutoral e contribuição no desenvolvimento desta obra.

Ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), por sua luta, combatividade e amplo espectro formativo. Também à Associação dos Docentes da UnB (ADUnB), seção sindical do ANDES, que nos permite relacionar ciência e militância.

Aos autores e às autoras da obra, que se esforçaram para compor o conjunto dos capítulos, discutiram e discutem a relação entre Pedagogia Socialista, Trabalho e Educação.

À Andrea Kochmann e à Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima, que fizeram a monitoria da disciplina *Pedagogia Socialista*, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no 1º semestre de 2018. Também aos (às) estudantes que enriqueceram os debates em sala de aula.

Ao Reinouds Lima Silva e à Patrícia Araújo Silva, que gentilmente fizeram leitura crítica e correção do texto. Do mesmo modo, ao Ezequiel Neves (Tiel) por sua dedicada atenção, presteza e paciência em nos atender na configuração, arte e ajustes na obra, além dos serviços de computação gráfica, sempre com bastante capricho.

À Marília de Moraes Florindo e à Érica Santos Soares de Freitas, pela Editora UnB, que, mesmo com as adversidades do período de distanciamento social e teletrabalho devido à pandemia do coronavírus, sobretudo para as mulheres, deram grande atenção aos ajustes e às correções necessárias para a escrita do texto. Estendemos o agradecimento a todo o corpo técnico da Editora Universidade de Brasília, por colaborar com a difusão do livro e a democratização do saber.



A Apresentação

Os textos que compõem esta obra surgiram das inquietações compartilhadas entre professores e estudantes no cotidiano dos debates e no aprofundamento de temas e abordagens que, do chão da universidade, emergem como possibilidades concretas de contribuições para o avanço da compreensão sobre a pedagogia socialista e suas repercussões históricas, e ainda sobre as aproximações existentes entre trabalho e educação.

Os autores e suas escritas possuem relações importantes entre si, pois têm como matriz teórica o pensamento marxiano. Em sua vigorosidade e atualidade, Marx, Gramsci, Lukács, Makarenko e Pistrak, entre outros de grande monta, projetam na escrita dos autores desta obra possibilidades de compreensão originais e necessárias para a realidade, mesclando discussões teóricas com aproximações ao cotidiano, no perene e necessário processo dialético da pesquisa, e objetivando em sua concretude ir além das aparências dos fenômenos sociais, educacionais e políticos.

A sequência de textos propõe aos leitores transitar entre escritos que foram frutos de preocupações teóricas, históricas e de análise de contextos específicos de pesquisa, aproximando-os em sua unidade teórica, mas dotando os autores da autonomia necessária para apresentar e discutir visões importantes sobre conceitos e categorias de origem indelével, porém cotejando com interpretações muito próprias e aproximadas à nossa realidade. Como indicativo de organização e de orientação aos leitores, dividimos a obra em duas seções: Seção I – Aportes teóricos e Seção II – Imersão na Realidade Social.

Iniciando esta obra, Aline da Costa Luz de Lima, Erlando Rêses e Reinouds Lima Silva trazem-nos categorias basilares do pensamento marxiano e gramsciano no capítulo intitulado *Politecnia, onilateralidade e escola unitária: contribuições de Marx e Gramsci para um modelo contra-hegemônico de educação*. Os autores tecem aproximações entre a Educação Profissional e Tecnológica brasileira na contemporaneidade e concepções de escola unitária e formação onilateral, e apresentam um caminho possível e necessário para a formação ampla e emancipadora à classe trabalhadora em nossos dias.

Na sequência, de cunho eminentemente teórico e de necessário aporte em pesquisas bibliográficas, o texto dos autores Thiago Oliveira Queiroz Nunes, Edson Marcelo Húngaro e Geraldo Coelho de Oliveira Júnior aportam em Lukács a perene discussão sobre a ontologia do ser social e suas inter-relações com autores da pedagogia socialista e, claro, cotejando os escritos de Marx e Engels.

No terceiro texto, o autor Ricardo Gonçalves Pacheco apresenta-nos uma discussão sobre as críticas e as contribuições de Antônio Gramsci para a educação, a partir do contraponto feito pelo intelectual à Reforma Gentile na Itália dos anos 1920 e o contexto de ascensão do Fascismo naquele país. A escrita do autor aproxima-se na questão teórica e temática ao capítulo primeiro, pois as discussões dos autores se deslocam para a realidade educacional brasileira e as críticas à escola dual.

O capítulo seguinte, *O Pensamento Pedagógico Socialista de Anton Makarenko na União Soviética*, de Erlando da Silva Rêses e Wallace Roza Pinel, apresenta os fundamentos teóricos de um dos maiores educadores soviéticos e articulador da educação socialista no contexto da Revolução Russa. Reforçamos a necessidade do resgate das ideias do educador socialista Anton Makarenko, procurando destacar seu relevante trabalho na luta em favor da educação como projeto social dirigido aos excluídos. Ele dedicou sua vida a construir um processo educativo balizado na perspectiva de uma práxis social transformadora, a partir da Pedagogia Socialista, com a atuação pioneira em instituições de “reforma” de crianças e jovens desvalidos (as), por meio da educação e do trabalho na perspectiva coletivista e autogestionária.

No quinto capítulo, Marcello Vieira Lasneaux traça pontos de contato entre a pedagogia socialista e o ideário anarquista, na perspectiva da auto-organização e autogestão como práticas libertárias. Ainda com aporte na discussão à apresentação de aspectos de uma pedagogia socialista, temos em sequência o texto intitulado *Pedagogia Socialista: desafios e possibilidades na universidade*, de lavra das autoras Marina de Oliveira Sampaio e Priscila Campos Pereira. Elas incorporam em suas escritas temáticas inovadoras à cena acadêmica, à medida que dialogam com possibilidades de interpretação da pedagogia socialista em vertentes renovadas que nos proporcionam releituras da realidade e intervenções significativas no contexto educacional.

Ao propormos a organização desta obra em duas seções, desejamos que os leitores tenham em suas leituras a postura crítica necessária ao processo dialético que a matriz teórica impõe aos autores e seus escritos. Apresentamos em grande medida as bases conceituais e as categorias que vêm sendo discutidas no chão da universidade e que se revelam como *práxis* dos pesquisadores que seguimos apresentando. Neste sentido, Erlando da Silva Rêses e Wesley da Silva Oliveira aportam com a discussão sobre *Educação Popular e Organização Política no Quilombo Mesquita na Periferia de Brasília*, apresentando o contexto sociohistórico dessa comunidade e revelando sua luta por fixação territorial e reconhecimento da etnia. O foco central é pela via da Educação Popular, com a descrição de ações como a ênfase na agricultura familiar, as manifestações religiosas, a abordagem das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na única escola da comunidade, o projeto *Som de quilombo*, o viveiro de mudas comunitário e a criação do espaço memória.

Em seguida, Nathália Barros Ramos discorre sobre a extensão universitária como possibilidade de construção de uma consciência política na formação de professores, relacionando a universidade, sociedade e escola pela unidade teoria e prática, constituindo uma *práxis* que gera transformação e emancipação.

No nono capítulo, a historicidade faz-se presente no artigo *Memória da luta coletiva dos Movimentos Sociais e da Educação Popular*

em Ceilândia (DF), e que, na qualidade de pesquisadores implicados com a realidade social de seu lugar, o autor Gilberto Ribeiro do Nascimento e a autora Maria Madalena Torres dão voz aos atores sociais que fizeram a história de construção e resistência no processo de expansão dos setores populares em Brasília.

Encerramos esta segunda seção e o livro com a discussão e a análise acerca da *Militarização da Educação de Escolas Públicas no Estado de Goiás*, de autoria de Erlando da Silva Rêses e Fernanda Caroline de Melo Pereira. Essa Unidade da Federação (UF) inaugurou esse modelo de gestão das escolas com a presença e participação efetiva da polícia militar, a partir do ano de 1999. De lá para cá, já são sessenta unidades escolares da segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio com o modelo de gestão compartilhada, implantado pela Secretaria de Educação e pela Secretaria de Segurança do Estado.

Esta obra é esforço de pesquisadores e pesquisadoras que empreendem em suas pesquisas a interpretação, a compreensão e a discussão da realidade que lhes cercam. Com aporte teórico definido, os escritos contidos neste livro pretendem ser um libelo contra um modelo societal que reproduz desigualdades que esgotam as possibilidades humanas de liberdade e concreta emancipação. Sem a pretensão de provocá-los a serem juízes neste debate teórico, convidamos à leitura e à imersão nas pesquisas que buscam cristalizar a necessária possibilidade de construção de concepções contra-hegemônicas de pesquisa e educação.

Os autores e as autoras desejam um pleno deleite sobre a obra!

Erlando da Silva Rêses

The image is a full-page background photograph with a green color overlay. It shows a modern building with a balcony on the upper level. Several people are visible: two on the balcony, and several others walking on the sidewalk in the foreground. The text 'Seção I Aportes teóricos' is centered in the middle of the image.

Seção I Aportes teóricos





Capítulo 1

Politecnia, onilateralidade e escola unitária: contribuições de Marx e Gramsci para um modelo contra-hegemônico de educação

Aline da Costa Luz de Lima¹

Erlando da Silva Rêses²

Reinouds Lima Silva³

1 Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) encontra-se, desde os seus primórdios, em um campo de disputa entre dois projetos distintos

¹ Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Jataí. Contato: aline.lima@ifg.edu.br

² Professor Associado do PPGE/FE/UnB. Contato: erlando@unb.br

³ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São José de Ribamar. Contato: reinouds.silva@ifma.edu.br

de sociedade. O primeiro, um projeto hegemônico que visa atender aos interesses de mercado e, por isso, preocupa-se em uma educação voltada a formar mão de obra que sustente esse mercado. O segundo desloca a centralidade da dinamização econômica para se deter aos aspectos humano e social, tendo a Educação o papel de proporcionar o conhecimento técnico-científico, relacionando-o com a totalidade social e promovendo a compreensão das correlações de força da sociedade, sendo por isso um projeto contra-hegemônico.

O projeto de uma educação relacionada com a totalidade social, que se torna conhecida como educação politécnica, estabelece-se ao final do século XIX e início do século XX, tendo vivenciado experiências interessantes após a Revolução de Outubro de 1917 na Rússia e a consolidação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Várias foram as formulações teóricas sobre a possibilidade de uma formação que não reproduzisse o viés classista de educação e que proporcionasse uma formação ampla, tendo o trabalho como princípio educativo e desconstruindo a dicotomia existente entre a teoria e prática.

Quando abordamos princípio Educativo, não recorremos ao sentido clássico de “ponto de partida” ou “fundamento” de um processo qualquer, “causa” ou premissa de um processo de conhecimento: assumimos o termo como racionalidade, cuja gênese está em Hegel, quando afirma a racionalidade do real. Em outras palavras, isso equivale a pensar historicamente o conceito, a racionalidade, a normatividade implícita em determinados processos sociais que tornam (ou não) o trabalho capaz de educar, de desenvolver o homem em suas potencialidades (MANACORDA, 2008).

Para Marx (2011a), há a necessidade de uma formação científico-tecnológica: quando os operários buscam para si e seus filhos a escola, mesmo que intuitivamente, compreendem que nesse ambiente, ou seja, na educação, estão os elementos formais de um conhecimento que vai além da prática. A indústria moderna situa o trabalhador numa produção que incorpora a alta ciência, ao mesmo tempo que, pela simplificação operacional do processo de trabalho, o reduz a simples acessório da máquina (MANACORDA, 2007).

Parte-se do campo epistemológico marxista, na qual, segundo Grabowski e Kuenzer (2016), conhecer é alcançar a dinâmica histórica do real, do objeto em todos os seus aspectos, em seu contínuo movimento e em sua permanente relação com o objeto. As categorias que compõem o campo da ciência da educação, método e conteúdo, só podem ser compreendidas a partir da contraditória relação entre capital e trabalho no modo de produção capitalista, sendo a EPT uma categoria de conteúdo sem possibilidade de análise fora de seu contexto histórico.

No Brasil, o ideário da educação politécnica se faz presente desde as lutas pela educação na Constituição de 1988. De acordo com Maria Ciavatta (2016), sobre esse momento fundante da democratização da educação brasileira, a politécnica baseia-se como primeira vertente da concepção de formação integrada. A segunda vertente tem início no governo Lula (2003-2010), quando, a convite do Ministério da Educação (MEC), esteve no Brasil a Secretária de Educação da Região Italiana da Emilia-Romagna para falar sobre a “formação integrada” entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica (CIAVATTA, 2016). Nesse contexto, ocorre a revogação do Decreto 2.208/1997 e a promulgação do Decreto 5.154/2004; o novo decreto promove uma significativa revisão dos marcos legais da EPT, dando condições para a proposição de modelos contra-hegemônicos de educação, demarcando assim uma “viragem histórica” e abrindo espaço para a discussão e a implementação de práticas pedagógicas com vistas à superação da dualidade estrutural, que impôs uma função subalterna à formação profissional. Como consequência marcante do processo iniciado, a nosso ver, pela publicação desse Decreto, teremos a criação dos Institutos Federais e da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, e toda a singularidade da nova concepção institucional.

No âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, muito tem sido discutido em relação ao currículo integrado como proposta que aproxime as disciplinas de formação geral e de formação profissional no Ensino Médio. Reis Jr. (2017), em um levantamento aleatório no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), apresenta que, no intervalo entre 2010 e 2016,

foram publicadas 233 teses e dissertações de mestrado com a temática sobre o currículo integrado, tendo os Institutos Federais como pano de fundo em uma parte significativa destas.

Essa discussão ocorre principalmente numa tentativa de posicionar qual tipo de formação os Institutos Federais têm proporcionado, bem como compreender sua criação como uma política pública educacional que possibilitaria uma formação integral dos indivíduos. De acordo com Frigotto *et al.* (2005), a oferta do Ensino Médio Integrado é uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino unitário e politécnico, porém não se confunde com ele.

Desenvolve-se, a partir disso, a defesa do currículo integrado, mas não voltado para os interesses do mercado e sim para atender a classe trabalhadora e alcançar a formação humana integral.

O currículo integrado (pensado de acordo com a politecnicidade) constitui uma proposta originada nas concepções marxianas de educação e incorpora a concepção de politecnicidade e onilateralidade, portanto é aquela que defendemos por entender que ela se contrapõe às orientações liberais para as políticas educacionais e representa a formação necessária para emancipação humana. (SILVA, 2016, p. 9)

Compreende-se aqui que o estabelecimento dos Institutos Federais como uma política pública educacional é permeado de intensas contradições, ao passo que se percebe no âmbito dessas instituições a preocupação em discutir o currículo do Ensino Médio Integrado como uma possibilidade de travessia para uma sociedade mais justa. Em tempos recentes (2017 e 2018), foram realizados seminários nacionais promovidos por esses institutos para discutir e reafirmar a concepção integrada como identidade da Rede EPT, promovendo o aprofundamento das discussões e a divulgação de pesquisas e experiências exitosas na implantação dessa concepção curricular.

Compreendemos que um modelo contra-hegemônico de educação se desenvolve com os pensadores marxistas, sendo a defesa de uma educação integral um dos elementos primordiais para um novo modelo de

sociedade; nesse sentido, objetiva-se aqui analisar as defesas de Marx e Gramsci sobre Educação. Partindo do conceito de politecnicidade em Marx, visamos compreender a proposta de educação que levaria à onilateralidade⁴ e, de que maneira Gramsci se apropria dos conceitos marxianos e elabora a proposição de Escola Unitária, que garantiria a formação de seres humanos onilaterais. Para tanto, analisaremos os textos de Marx e Engels (2011) reunidos na antologia *Textos sobre educação e ensino* e o Caderno 12 dos *Cadernos do Cárcere*, de Gramsci (2001).

2 Politecnicidade e onilateralidade em Marx

Há, na literatura do campo marxista, leitores que fazem a discussão sobre o conceito de politecnicidade, aproximando-o da onilateralidade, ou estabelecendo-o como um passo para a realização da formação integral do Homem. O tema é motivador de intensos debates entre aqueles que buscam em sua obra elementos para a defesa de um modelo contra-hegemônico de educação e de sociedade.

Não se observam nas obras de Marx escritos específicos sobre a educação. Porém, a formação onilateral é uma das categorias que situa o trabalho como elo do desenvolvimento humano (RIBEIRO *et al.*, 2016); sendo assim, a educação é um princípio básico para que se alcance a emancipação humana. A divisão da sociedade entre os que trabalham e os que vivem do trabalho alheio promove também a divisão da educação, uma vez que uma parte deve se preparar para o “trabalho material” e outra, para o “trabalho espiritual”.

Nesse sentido, Marx e Engels (2011) defendem a politecnicidade, entendendo que esta deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, impedindo o alcance do conhecimento profundo de seu ofício. Nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*, Marx (2011a) recomenda sobre o conteúdo pedagógico que, ao seu ver, deve orientar o ensino de caráter socialista:

⁴ Embora esse conceito também seja apresentado como omnilateralidade, a grafia onilateralidade é mais recorrente.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual;
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares;
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. A divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Essa combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (MARX, 2011a, p. 85-86)

Aqui vemos o emprego da palavra “politécnica” para se referir à educação tecnológica, que permitiria o conhecimento científico e prático da produção. Ao combinar a formação intelectual, do corpo e tecnológica, Marx propõe uma educação que não separe o trabalho produtivo da instrução. A instrução das crianças e adolescentes serviria para que se apropriassem do processo de produção de maneira saudável, estabelecendo o trabalho como princípio educativo e, ao mesmo tempo, deveria ocorrer para que a exploração do trabalho infantil fosse eliminada.

De acordo com Sousa Jr. (1999), os conceitos de politecnicidade e onilateralidade são fundamentais dentro da problemática de educação em Marx, “apesar de não esgotarem a totalidade das preocupações do autor acerca desse tema” (p. 99). Para o autor, a educação em Marx obedece a duas ordens de interesses distintas que se convergem: a preocupação com a situação mais imediata em que vivem as classes trabalhadoras e a discussão de propostas que lhes assegurem melhores condições de existência. Existe a necessidade de criar condições que respeitem as reivindicações dos trabalhadores, ao mesmo tempo que há, também, a necessidade de se estabelecerem relações não alienadas.

As propostas de educação de Marx instituem-se com o objetivo de revolucionar as relações burguesas e construir as condições materiais que possam

[...] construir o livre desenvolvimento do homem enquanto tal, como ser não alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, onilateral. No entanto, para isso, tais propostas devem partir da realidade concreta, a qual é marcada pela exploração brutal (inclusive de crianças e mulheres trabalhadoras), e por processos de trabalho extremamente divididos e especializados que prejudicam sensivelmente as classes trabalhadoras física, mental e moralmente. Diante de uma situação real tão adversa, é preciso encontrar o melhor meio real e não fictício para a formação dos trabalhadores e contribuir da maneira mais eficiente para a sua construção enquanto sujeito social potencialmente revolucionário. (SOUSA JR., 1999, p. 100)

Politecnicidade e onilateralidade são conceitos distintos, mas que em Marx são complementares. Ainda de acordo com Sousa Jr. (1999), a politecnicidade refere-se a um tipo de formação que se destina ao trabalhador no âmbito da produção capitalista, ao passo que a onilateralidade se refere à “formação do homem enquanto homem, que se libertou dos limites da sociedade burguesa, que nega sua genericidade, representando uma formação ampla enquanto ser livre” (SOUSA JR., 1999, p. 102).

A sociedade capitalista produz homens mutilados, entendendo o trabalhador apenas como força de trabalho. As circunstâncias em que os indivíduos são submetidos lhes permitem unicamente uma formação unilateral, uma vez que as condições que lhes são impostas somente oferecem o desenvolvimento de uma única qualidade: a do trabalho manual para as classes marginalizadas, ou do trabalho intelectual para as classes dominantes. Nesse sentido, a politecnicidade é uma exigência da própria burguesia, visto que, com a complexificação do processo de produção industrial, exige um trabalhador multitarefa, que atenda às diferentes demandas da produção, porém intensificando a separação entre o trabalho manual e o intelectual.

A politecnia que se coloca como exigência do desenvolvimento da indústria burguesa, como formação técnica para atender às demandas da produção, difere-se da proposta de Marx, o qual condena a formação técnica dissociada da educação intelectual e do corpo. A ideia é que os trabalhadores dominem “os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho” (SOUSA JR., 1999, p. 106), bem como superem os inconvenientes frutos da divisão do trabalho, impedindo o alcance profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Essa concepção de educação elevaria a classe trabalhadora acima das demais.

Dante Henrique Moura, Domingos Leite Lima Filho e Mônica Ribeiro Silva (2015) afirmam que, ao tratar da educação intelectual, física e tecnológica, Marx está apontando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral:

Não obstante nessa defesa, Marx não tem por fim o aumento da produtividade do capital. Contrariamente, seu objetivo político é que os trabalhadores voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, visando à superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas. (p. 1062)

Embora a politecnia possa ser um caminho para alcançar a onilateralidade, ela não seria alcançada dentro do modelo capitalista de sociedade. É uma formação que depende da ruptura com a lógica social burguesa, efetivando-se apenas em uma sociabilidade livre, já que se refere a “uma totalidade de manifestações humanas que, como tal, apenas se constrói na totalidade das relações estabelecidas pelos homens” (SOUSA JR., 1999, p. 108).

Marx não chegou a precisar o conteúdo da formação onilateral, mas refere-se a ela como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista, como uma ruptura ampla e total, o que não significa que a sociedade de homens onilaterais seja uma sociedade de gênios

mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, se reconhecem mutuamente e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superem a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida burguesa. Nesse sentido, a onilateralidade seria uma ruptura nos níveis da moral, da ética, do fazer prático, da teoria, da afetividade, enfim, em todas as esferas da vida social. (SOUSA JR., 1999, p. 109)

A onilateralidade só seria possível em um novo modelo de sociedade, uma vez que estaria ligada à novas formas de comportamento e organização da vida social. A atuação dos homens como sujeitos de suas ações e decisões, de forma que consiga compreender a totalidade da realidade que o cerca, só seria possível com a superação do capitalismo.

Antônio Carlos Maciel (2018) faz uma análise sobre o conceito de politecnicidade em Marx e suas diferentes repercussões entre aqueles que se baseiam na leitura marxiana para pensar a educação, apontando distintas interpretações sobre o uso do termo educação “politécnica” ou “tecnológica”. O autor defende a politecnicidade como um princípio a partir do qual os processos educativos pudessem buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, por meio de processos pedagógicos, que articulassem cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade.

Propõe então Maciel (2018):

Politecnicidade, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral. (p. 99)

Porém, não é possível separar a defesa da politecnicidade e da onilateralidade sem entrarmos na discussão de Estado. A relação contraditória que existe entre o Estado e a sociedade na teoria marxiana, se relaciona com o desenvolvimento da educação politécnica e uma futura onilateralidade.

De acordo com Carnoy (1988), Marx se distanciou da concepção hegeliana de Estado ao submetê-lo em uma concepção materialista da história, transcendendo a ideia de Hegel de sociedade como uma coletividade idealizada. São elementos que diferenciam as concepções de Marx e Hegel de Estado:

Para Hegel, o Estado é eterno, não histórico; transcende à sociedade como uma coletividade idealizada. Assim, é mais do que as instituições simplesmente políticas. Marx, ao contrário, colocou o Estado em seu contexto histórico e o submeteu a uma concepção materialista da história. Não é o Estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado. A sociedade, por sua vez, se molda pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo. Em segundo lugar, Marx (novamente em oposição a Hegel) defendia que o Estado, emergindo das relações de produção, não representa o bem-comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção. O terceiro ponto fundamental na teoria do Estado de Marx é que, na sociedade burguesa, o Estado representa o braço repressivo da burguesia. A ascensão do Estado como força repressiva para manter sob controle os antagonismos de classe não apenas descreve a natureza de classe do Estado, mas também sua função repressiva, a qual, no capitalismo, serve à classe dominante, à burguesia. (CARNOY, 1988, p. 66, grifos nossos)

Faz-se necessário compreender o Estado em sua historicidade e em sua materialidade como uma manifestação da organização do modo de produção e suas relações. Marx viveu em um contexto em que o Estado expressava os interesses da burguesia, agindo como aparelho repressivo que controla os conflitos de classe. A escola, neste sentido, serve como aparelho ideológico da burguesia.

Porém, não é possível descartar o papel do Estado para conseguir elaborar mecanismos de superação desse modelo de sociedade. Marx (2011a) atribui certa responsabilidade ao Estado no que se refere à educação da classe trabalhadora. Se observarmos o que ele defende nas

Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório, vemos que o poder do Estado é compreendido como um mecanismo para possibilitar a transformação na condição da classe trabalhadora.

Ao falar sobre os efeitos nocivos do sistema capitalista para a classe trabalhadora e defender que é necessário o estabelecimento de um “antídoto” para a degradação dos indivíduos, Marx (2011a) afirma:

O caso da classe operária é completamente diferente. O trabalhador individual não atua livremente. Muitas vezes é demasiadamente ignorante para compreender o verdadeiro interesse de seu filho nas condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas, seu agente. O proletariado conseguirá, então, com uma medida geral, o que tentaria em vão com muitos esforços de caráter individual. (p. 84-85, grifo nosso)

Em sua *Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT*, complementa:

O cidadão Marx afirma que uma dificuldade de índole particular está ligada a esta questão. Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual. (MARX, 2011b, p. 138)

Percebe-se que Marx não trata do Estado socialista, em uma condição futura para o desenvolvimento do comunismo, mas do Estado burguês constituído na Europa na segunda metade do século XIX (os textos originais datam de 1866 e 1869, respectivamente). É importante frisar que Marx considerava o Estado um aparato da classe dominante, logo a educação oferecida pelo Estado, atendia aos interesses da burguesia. No entanto, ainda que não negasse o encargo de que as instituições públicas se responsabilizassem pela educação, estas deveriam sofrer intervenção direta da classe trabalhadora. Na introdução dos *Textos sobre Educação e Ensino* (2011c), afirmam Marx e Engels (2011):

A crítica da dependência escolar do Estado não tem somente aspectos negativos. A proposta sugerida é de sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta, tal como colocam em relevo suas indicações, já assinalados a propósito da Comuna de Paris. (p. 19)

O controle do Estado sobre a escola era repudiado à medida que favorecia à burguesia utilizar o aparato escolar a seu favor. Seria necessário que toda a influência político-ideológica burguesa fosse afastada da escola para que se construísse um ensino público, gratuito, livre e laico, a fim de se consolidar como um elemento que tirasse a classe trabalhadora de sua condição de alienação e construísse a revolução operária.

Lombardi (2008), ao tratar das relações necessárias entre educação e sociedade no pensamento marxista, afirma que, aos partidários do comunismo, era indispensável a defesa de uma educação estatal, gratuita, laica, obrigatória e universal para todas as crianças e a anulação do monopólio classista da cultura, do conhecimento, das artes e da ciência.

É importante esclarecer que a defesa da educação pública se estabelece desde o pensamento iluminista do século XVIII, cujo objeto, porém, era um projeto burguês, que consegue ascender ao poder nas revoluções estabelecidas na segunda metade do século XVIII e no século XIX. De acordo com Araújo (2008), a defesa burguesa da concepção

estatal de educação pública vincula-se ao processo de autoafirmação dos Estados-Nação e ao processo de consolidação da Revolução Industrial. O pensamento marxista, no entanto, defende uma nova maneira de se realizar a educação pública, negando os privilégios de classe. Para Araújo (2008):

[...] a obra marxiana põe em questão os sistemas educacionais de então, e lança luzes para a compreensão dos atuais. Mas, para além da crítica, aponta posicionamentos propositivos. Dentre eles, podem ser elencados os seguintes: subtração da escola à influência governamental, ensino estático sem controle do governo, educação pública e gratuita de todas as crianças, eliminação do trabalho infantil nas fábricas, desenvolvimento onilateral do ser humano, democratização dos progressos da civilização, educação escolar como conquista do poder político pela classe operária, papel da vida comunitária no desenvolvimento das faculdades humanas e na conquista da liberdade, papel do indivíduo humano em interferir na mudança das circunstâncias. (p. 66)

Desse modo, partindo das ideias educacionais de Marx (2011a), os defensores de uma concepção contra-hegemônica de educação vão elaborar suas ideias educacionais para a defesa da formação integral dos indivíduos. Um dos intelectuais que se destaca na defesa dessa formação é Antônio Gramsci; buscaremos fazer uma breve análise de suas concepções de politecnicidade e formação integral.

3 Escola unitária como realização da politecnicidade em Gramsci

Antes que se estabeleça uma análise sobre as defesas educacionais de Gramsci, faz-se necessário situar que sua produção se estabelece nas décadas de 20 e 30 do século XX, antes e durante a ditadura fascista de Mussolini na Itália. Nesse ínterim, outros educadores já haviam se debruçado sobre a defesa da formação politécnica e, em alguns casos, estabelecido experiências práticas dessa defesa na União das Repúblicas

Socialistas Soviéticas (URSS), como Krupskaya, Pistrak e Makarenko. Apesar das divergências entre eles, a Revolução Socialista na Rússia permitiu que procurassem colocar em prática aquilo que anteriormente tinha sido defendido na obra marxiana, porém cada um com novas proposições.

Ao mesmo tempo em que essas ideias estão efervescendo na URSS, Antônio Gramsci foi um intelectual que participou ativamente da vida política italiana no começo do século XX. Ocupou espaços políticos criticando o governo italiano, até ser preso durante a ascensão do fascismo na Itália em 1926, permanecendo até 1934 na prisão. No entanto, isso não o impediu de produzir intelectualmente, de se inspirar nas experiências soviéticas nem de brilhar na defesa da politecnia e da escola unitária.

Gramsci (2001) compreende que educação não se dissocia da teoria e prática, da cultura e da política. De acordo com Monasta (2010), o autor considerava o vínculo entre a organização do trabalho e a organização da cultura uma forma de se estabelecer uma nova cultura profissional. Desse modo, a preparação do trabalhador iria além da preparação técnica, para que pudesse dirigir o desenvolvimento industrial, bem como a nova sociedade que se estabelecesse com essas transformações.

O autor problematiza sobre a formação intelectual de seu contexto e elabora a concepção do intelectual orgânico, entendendo que cada grupo social cria para si, ao mesmo tempo e organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. A separação entre teoria e prática é estratégica na vida social e produtiva: qualquer trabalho mecânico exige uma atividade intelectual, ou seja, não é possível a separação do *homo faber* do *homo sapiens*, como sentenciou Gramsci (2001).

A concepção do que se identifica como intelectual em uma sociedade não considera o conjunto do sistema de relações em que se realiza essa atividade e os grupos que o personificam. No Caderno 12, do qual se busca fazer uma análise mais detalhada, Gramsci (2001) afirma que, embora algumas atividades não sejam identificadas como intelectuais, em todas elas existe um mínimo de atividade intelectual criadora:

Seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (p. 18-19)

O autor denuncia essa dualidade como estratégica para a manutenção de grupos subalternos em condição de inferioridade e defende, assim como Karl Marx,⁵ uma educação que ligue intimamente escola e trabalho, sem separação e hierarquização entre a formação técnica e a formação humanista.

Manacorda (2008), em sua análise sobre o princípio educativo por meio dos *Cadernos do Cárcere*, de Gramsci (2001), traz a dicotomia estratégica entre teoria e prática. Ao discorrer sobre o papel do intelectual, afirma:

Toda atividade é, de qualquer modo, intelectual (torna-se complexa, a ciência com ela se entrelaça) e de que é a função social que lhe determina o caráter (o especialista que ensina). Inclusive, o discurso é aqui ainda mais preciso e, na sua simetria, diz duas coisas complementares e opostas: que a prática tornou-se teórica e que a teoria tornou-se prática. E que, por causa desse entrelaçamento entre teoria e prática, entre ciência e trabalho, nasceu, ao lado da velha escola desinteressada “humanística”, todo um novo sistema de escolas especializadas de vários graus, por um processo de diferenciação, casual e caótico, no qual se exprime a

⁵ Como opção dos autores, a alteração da redação deixa evidente a apresentação do pensamento do teórico Karl Marx, e não uma obra específica, sem necessidade de fazer uso de citação direta ou indireta.

crise do princípio cultural e educativo. (MANACOR-DA, 2008, p. 166)

Para Gramsci (2001), a escola tem um papel importante na formação cultural de uma sociedade. Ele analisa os reflexos do modelo escolar desenvolvido a partir da decadência do período medieval e observa a importância assumida no mundo moderno pelas funções ditas intelectualizadas. Ao ampliar e dar importância ao intelectual, expandem-se as especializações em todos os campos da ciência e da técnica. “A escola é o elemento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários estados pode ser medida objetivamente pela quantidade de escolas especializadas” (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Porém, a ampliação dos espaços de especialização e o desenvolvimento das camadas intelectuais ocorreram segundo processos históricos tradicionais muito concretos, nos quais as pequenas e médias burguesias urbanas e rurais tornar-se-ão as que tradicionalmente mais demandam a formação de intelectuais. Isso vai determinar o desenvolvimento, ou não, de escolas de acordo com as demandas burguesas.

Ao esclarecer a formação intelectual como um mecanismo de classe e de coerção social, Gramsci (2001) afirma:

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e portanto da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção nos quais desaparece o consenso espontâneo. (p. 21)

Aqui percebe-se mais claramente a importância do papel do intelectual na hegemonia e no processo de convencimento dos trabalhadores a permanecerem subalternos à lógica de dominação burguesa em virtude do consenso e não necessariamente devido ao poder coercitivo.

Em *Escritos políticos*, datados entre 1916 e 1926, Gramsci (2010) denuncia a dualidade existente na educação italiana, na qual se percebe a diferença da educação da classe trabalhadora com a educação que os burgueses acessavam. A crítica não se estabelece apenas à formação “precarizada” dos trabalhadores, apesar de refletir a visão de humano incompleta, conseqüentemente criar ruídos no desenvolvimento econômico italiano.

O autor critica a formação de “uma legião de advogados e médicos”, ao mesmo tempo em que o Estado nada fez para dar ao proletariado a oportunidade de se aperfeiçoar. A escola do trabalho foi substituída pela escola do emprego, gerando uma perda na força vital para o desenvolvimento da indústria, agricultura e comércio. Como Gramsci escreve no contexto do pós-guerra, essa situação enfatiza o quanto é necessário produzir; entretanto, não o torna um autor liberal: ao contrário, Gramsci (2001) afirma ser papel do proletariado exigir a escola do trabalho.

Essa escola não é simplesmente uma formação para o emprego, mas uma formação humana, a fim de ser possível lidar com a totalidade do mundo do trabalho, fundamental para o fortalecimento do socialismo e do proletariado. A escola não poderia ser um privilégio de poucos que possuem recursos. A escola exercendo seu verdadeiro papel, formaria homens úteis, uma vez que conseguirão fazer bom uso das artes liberais, bem como darão dignidade e reconhecimento à fábrica, tornando o operário tão digno como qualquer outro profissional.

Gramsci (2010) denuncia o fato de as instituições públicas de ensino serem ocupadas pela classe burguesa, visto que tem sua sobrevivência garantida, enquanto a classe trabalhadora não acessa tais instituições, ainda que pague impostos para sua manutenção. A cultura e a escola não deveriam ser um privilégio. O proletariado necessita de uma escola desinteressada, uma escola humanista, que não determine o futuro da criança e não restrinja sua vontade, criatividade e consciência na perspectiva gramsciana.

Partindo dessas análises e críticas, Gramsci (2001) defende a Escola Unitária; assim como os pensadores da pedagogia soviética, ele também teve a politecnicidade de Marx como princípio fundamental para pensar em uma escola emancipadora da classe trabalhadora. Se na obra marxiana a educação não é o assunto de maior importância, na gramsciana percebe-se uma verdadeira preocupação com o tema e a compreensão da escola como mecanismo de perpetuação do *status quo* ou de transformação da sociedade.

O ensino funciona como uma forma de organizar a sociedade nos aspectos sociais e econômicos, portanto a educação deveria adequar o indivíduo ao seu papel social, baseando-se na divisão do trabalho intelectual e manual. Com o surgimento do Ensino Técnico, a educação passou a ser vista como uma possibilidade para ascender socialmente, dependendo somente do esforço do indivíduo, pois não tinha relação com os problemas estruturais da sociedade. A escola serviu como um mecanismo para selecionar, produzir e legitimar as desigualdades sociais (RÊSES; CASTRO; BARBOSA, 2018).

De acordo com Manacorda (2008), para Gramsci, a separação entre a escola clássica e a escola profissional (uma de cultura para os intelectuais tradicionais das classes dominantes e outra puramente prática para os produtores da classe subalterna) era algo racional, uma vez que correspondia às necessidades sociais da fase histórica precedente. Porém, o desenvolvimento da base industrial urbana gera a necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de intelectual, diretamente produtivo, que entrelace a ciência e o trabalho na indústria. Gramsci (2001) opta por uma escola única de cultura geral humanística, com o objetivo de solucionar a crise do sistema escolar, sendo caracterizada:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências

de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (p. 33-34)

Percebe-se que há uma preocupação em formar os indivíduos de modo a não hierarquizar a capacidade de trabalho manual e intelectual, princípio anteriormente defendido por Karl Marx. Também é possível verificar que a especialização ou o trabalho viriam somente após a passagem pela escola unitária, que corresponderia ao período da infância e da juventude, escolas primárias e médias, tendo os jovens terminado o curso da escola unitária aos quinze ou dezesseis anos. Somente após ter se apropriado dos conhecimentos produzidos pela humanidade, os jovens partiriam para a especialização profissional ou para o mundo do trabalho, conscientes de seu papel em relação ao Estado e moralmente formados.

Há uma preocupação do intelectual italiano em estabelecer a responsabilidade do Estado na realização da Escola Unitária. Como a escola é pensada para todos indistintamente, era necessário que àquelas classes menos abastadas economicamente se destinassem recursos para que a presença dos filhos na escola não significasse um problema para a sobrevivência da família.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2001, p. 36)

Também haveria o aumento do custo estatal com a educação ao se pensar a estrutura dessa escola. Seria uma escola-internato, por isso deveria haver refeitórios, dormitórios, bibliotecas e salas especializadas para as diferentes modalidades de ensino. A quantidade de docentes deveria aumentar para que houvesse um número menor de estudantes por professor, existindo assim uma relação mais intensa entre eles.

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das suas atuais formas de disciplinas hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc. (GRAMSCI, 2001, p. 38)

De acordo com Manacorda (2008), o conteúdo dessa escola estaria voltado a ensinar dogmaticamente os primeiros elementos da *nova* concepção de mundo. Como nova, o autor afirma que Gramsci se referia ao socialismo, marxismo etc. Ele pensa num ensino sistemático do marxismo, o qual deve acompanhar os primeiros elementos formais e concretos da instrução de base.

Essa escola seria mais rápida e mais eficiente do que a escola existente, visto que desenvolveria a autodisciplina e a autonomia moral dos indivíduos, valores fundamentais do humanismo e fundamentais para uma posterior especialização. Sobre o humanismo, Manacorda (2008) afirma que não se trata daquele tradicionalmente difundido, mas outros que “estão identificados com a concepção de uma cultura e de um modo de vida modernos, ligados aos novos sistemas de produção, e como isso se conecta à ideia de uma atividade prática embebida de caráter científico e de uma ciência capaz de produzir etc.” (p. 175).

Gramsci (2001) aponta como elementos fundamentais para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, base para uma orientação profissional, as atividades criativas que ligassem teoria e prática, entendendo as ações nos seminários, nas bibliotecas, nos gabinetes e laboratórios experimentais como preponderantes para que se pudesse existir a orientação profissional.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-o e emprestando-lhes um novo conteúdo. [...]. Num novo contexto de

relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. (p. 40)

A escola unitária, portanto, geraria transformações em todo o contexto educacional, desde as creches, que deveriam ser difundidas e iniciar o preparo das crianças para os primeiros anos da escola unitária, até as universidades, instituições de especialização profissional e de cultura. Para Manacorda (2008), a escola unitária é a escola do trabalho intelectual e manual, cujo objetivo é formar valores os quais permitam que, após a escola, o indivíduo tenha autonomia moral e autodisciplina intelectual, percebendo que nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais. Para tanto, era fundamental a colaboração entre as universidades e as escolas para que houvesse um impulso à cultura, superando o poder cultural da Igreja Católica.

Sobre a relação cultura e profissão, Manacorda (2008) conclui:

A relação apresenta-se sob dois pontos de vista diversos. O primeiro e o mais óbvio consiste na perspectiva de uma escola elementar média unitária, que eduque tanto para as atividades intelectuais quanto para as manuais, entendidas no sentido moderno do trabalho industrial, e que propicie uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais (sem, portanto, predeterminar as escolhas, segundo a preocupação frequentemente manifestada por Gramsci em suas cartas posteriores a esse período). Não podemos preparar para as modernas atividades profissionais, as quais se tornaram complexas e com as quais a ciência se encontra tão intimamente entrelaçada, sem ter como base uma cultura geral formativa teórico-prática. O segundo ponto de vista refere-se, ao contrário, ao tema que hoje chamaríamos de instrução permanente ou recorrente, do qual Gramsci examina essencialmente as estruturas

organizativas: as academias em particular, e seu relacionamento com a Universidade. Com o discurso sobre as academias, ele recupera também o discurso sobre as escolas profissionais para toda atividade prática e sobre os círculos de cultura para toda atividade teórica, desenvolvido no início, na medida em que com elas se teria a permanente elevação da atividade profissional à atividade culturalmente atualizada, a ligação permanente entre pesquisa e produção organizada no plano nacional por meio de setores. (p. 178-179)

Aqui percebe-se o papel transformador que a escola unitária teria. Além da preocupação em não desvincular teoria e prática, há o cuidado em desenvolver indivíduos autônomos, donos de suas escolhas, rompendo com a lógica burguesa de sempre destinar aos filhos da classe trabalhadora os trabalhos manuais, sem a consciência de todo o processo produtivo. Além disso, todo o sistema educacional seria transformado, pois a indissociabilidade entre teoria e prática estaria presente em toda as fases da educação, exigindo a ressignificação das universidades e escolas profissionais.

A visão de Gramsci (2001) é claramente herdeira da proposta de onilateralidade de filiação marxiana: em ambos, o Estado teria um papel fundamental para que se alcançasse esse novo perfil de indivíduos. Apesar da visão crítica de Marx em relação ao Estado, este faria parte da construção de uma nova sociedade após a tomada de poder pelos trabalhadores. Seu fim não seria imediato e, nesse intervalo de tempo, seria possível o estabelecimento de uma nova forma de educação, a politécnica, que levaria à onilateralidade quando a lógica burguesa estivesse findada.

Para Gramsci (2001), que tem uma preocupação maior em analisar a educação e estabelecer os caminhos para a onilateralidade defendida em Marx, o Estado teria o papel de garantir desde a construção de prédios para a realização da escola unitária, como de subsidiar a permanência dos estudantes na escola para que os filhos da classe trabalhadora tivessem acesso à educação. Percebe-se, em Gramsci (2001), uma ampliação da proposta marxista sobre o papel do Estado no desenvolvimento de

uma educação que favorecesse a classe trabalhadora. Segundo Nascimento e Sbardeloto (2008),

Gramsci ampliou o conceito marxista de Estado e as relações que estabeleceu entre estrutura e superestrutura fundamentam a explicação das sociedades modernas. Gramsci comunga com a teoria marxista quando se trata da superação da concepção idealista, a qual concebe a sociedade e a história somente a partir das ideias e desconsidera os condicionantes materiais. Entretanto, Gramsci estabeleceu uma relação dialética entre estrutura e superestrutura e pressupõem a existência de fenômenos superestruturais necessários à estrutura. Assim, elevou o conceito de superestrutura desenvolvido por Marx e diferenciou-se deste quando considerou as relações ideológicas e culturais mais importantes do que as relações de produção. (p. 278)

Quando os autores afirmam que Gramsci amplia a concepção marxista de Estado, significa que o Estado vai além de um aparelho repressivo da burguesia. É necessário considerar que o autor italiano percebe as rápidas e significativas transformações do capitalismo comparado ao período em que Marx viveu. De acordo com Carnoy (1988), o Estado, em Gramsci, inclui a hegemonia da burguesia na superestrutura, portanto, ele tem um papel mais extenso na perpetuação das classes.

Explica Carnoy (1988):

Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas, para Marx, a sociedade civil é estrutura (relações na produção). Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, da vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações toma-se o centro da análise, e não a estrutura. (p. 93)

Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2010), caracteriza a sociedade civil como um dos planos da superestrutura, composta pelos organismos denominados privados. O outro plano da superestrutura é a sociedade política. A sociedade civil tem a função de exercer a hegemonia da classe dominante em toda a sociedade, enquanto a política tem o poder de domínio direto, expresso no Estado e no corpo jurídico. O exercício da hegemonia significa o predomínio ideológico das classes dominantes sobre as demais.

De acordo com Carnoy (1988), o conceito de hegemonia pra Gramsci tem dois significados: o primeiro refere-se a um controle exercido por uma parte da classe dominante sobre outras frações da classe dominante por meio de sua liderança moral e intelectual, sem a imposição de sua ideologia, mas num processo politicamente transformativo e pedagógico; o segundo refere-se à relação entre as classes dominantes e as dominadas, pois

compreende as tentativas bem-sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados. (CARNOY, 1988, p. 95)

Estabelece-se, assim, a compreensão de que o poder não mais está centralizado somente pela lógica repressiva, mas também pela atuação de instâncias privadas que difundem sua visão de mundo, de modo a torná-la um senso comum que tende a se tornar consenso entre as diferentes classes sociais.

Tanto no pensamento marxista, como no gramsciano, é fundamental o projeto de superação da sociedade capitalista; porém, ao desenvolver a análise sobre a hegemonia e o papel dos intelectuais nesse processo, Gramsci (2001), vai dar grande importância para a discussão sobre a escola, tendo o trabalho como princípio educativo fundamental. Desta forma, é preciso educar os trabalhadores para encorajar o surgimento de intelectuais dentro da classe trabalhadora, que defenderiam a transformação da sociedade capitalista através da revolução da classe trabalhadora (NASCIMENTO; SBARDELOTO, 2008, p. 280).

4 Considerações finais

A formulação de educadores brasileiros no âmbito político-pedagógico tendo por base a conceituação do trabalho como princípio educativo e a defesa da educação politécnica, tem a teoria gramsciana, de acordo com Ciavatta (2016), como uma das bases fundamentais. Desse modo, o estudo de Gramsci (2001, 2010), de seus leitores e de sua base em Marx faz-se relevante para se pensar a educação em um país em condição periférica no capitalismo, como o Brasil.

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), em nosso país, a situação da classe trabalhadora é muito mais degradante do que nas regiões de capitalismo avançado, e as grandes desigualdades econômicas obriga os jovens da classe trabalhadora a buscar bem antes dos 18 anos a inserção no mundo do trabalho. Logo, é urgente o desenvolvimento de mecanismos para que se transforme a realidade vigente. Neste sentido, ratificamos os argumentos dos autores, conforme o fragmento a seguir:

Após revisitarmos a questão educacional em Marx e Engels e em Gramsci, concluímos que nossas hipóteses de partida são válidas. Defendemos, assim, que atualmente ainda não podemos materializar a politecnicidade e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos, imediatamente. Não obstante, também concluímos que é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital. Para tanto, na “travessia” ainda é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1070)

Observamos que os autores compreendem o Ensino Médio Integrado como uma possibilidade dessa “travessia”. Ao observar a realidade brasileira e perceber que a profissionalização da juventude é uma

necessidade para sua sobrevivência, os autores concordam com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

Se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (p. 43)

Ao utilizarmos as teorias do pensamento marxiano e gramsciano para analisarmos as condições da sociedade brasileira, a defesa de uma educação que faça parte do processo de transformação da sociedade capitalista para uma sociedade mais justa faz-se presente.

Todo esforço interpretativo dos leitores e intérpretes de Marx e Gramsci proporcionam o amplo entendimento da educação, em especial da Educação Profissional e Tecnológica em nossos dias, destacadamente o papel que os Institutos Federais podem e devem exercer no contexto social e econômico em que estamos inseridos.

O debate sobre a Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino Médio Integrado continuará sendo alvo de disputa dos modelos hegemônicos e contra-hegemônicos de educação. Porém, trazer o debate contra-hegemônico e buscar o compromisso ético-político para a luta pela formação humana integral é de fundamental importância, em virtude de não ser possível estar distante do cotidiano educacional.

Referências

ARAÚJO, José Carlos de Souza. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (org.). *Marxismo e educação – debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008, p. 39-68.

CARNOY, Martin. *Estado e Teoria política*. Tradução: Equipe PUC-CAMP. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CIAVATTA, Maria. Da educação politécnica à educação integrada: como se escreve a história da educação profissional. In: X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016. Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2016. p. 1-22. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1027-2869-1-pb.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (org.) *Ensino médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. *Holos*, v. 6, p. 22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 14 nov. 2018.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 2. ed. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. Escritos políticos. In: MONASTA, Atilio. *Antonio Gramsci*. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010, p. 51-69.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. SAVIANI, D. (org.). *Marxismo e educação – debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008, p. 1-38.

MACIEL, Antônio Carlos. Marx e a Politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. *Revista Exitus*, v. 8, n. 2, p. 85-110, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/530>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Campinas: Alínea, 2008.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011a. p. 83-86. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MARX, Karl. Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011b. p. 138-140. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011c. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 30, p. 275-291, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5157/art17_30.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SOBRAL, Karine Martins; JATAÍ, Renata Pimentel. Omnilateralidade, politecnicidade, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista. In: I JOINGG – VII JOREGG, 2016, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: UFC, 2016. p. 1-11. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/OMNILATERALIDADE-POLITECNIA-ESCOLA-UNIT%C3%81RIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-TECNOL%C3%93GICA-UMA-AN%C3%81LISE-MARXISTA.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

REIS JR., Reinaldo. Ensino Médio integrado: correlação de força de uma escola em disputa. In: Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. *Anais [...]*. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2017. p. 339-357. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/SNEMI/55169-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO--CORRELACAO-DE-FORCA-DE-UMA-ESCOLA-EM-DISPUTA>. Acesso em: 18 nov. 2018.

RÊSES, Erlando da Silva; CASTRO Mad' Ana Desirée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio. Contribuição do Materialismo Histórico e Dialético para o Estudo da EJA. In: RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida (org.). *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: produção de Conhecimentos em Rede*. Curitiba: Appris, 2018. p. 79-102.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (org.). *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores associados, 2015.

SILVA, Irani Camilo de Souza. *Concepções de formação nos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás: possibilidade de implementação da politecnicidade*. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOUSA JR., Justino. Politecnicidade e onilateralidade em Marx. *Trabalho & Educação*, v. 5, n. 5, p. 98-114, 1999. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7540/5831>. Acesso em: 15 nov. 2018.





2

Capítulo 2

A centralidade do trabalho no complexo educacional a partir da ontologia do ser social de Lukács: primeiras aproximações

Thiago Oliveira Queiroz Nunes¹

Edson Marcelo Húngaro²

Geraldo Coelho de Oliveira Júnior³

1 Introdução

O trabalho tende a ser um elemento essencial à constituição de um

¹ Técnico em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação. Contato: thsocialismo@gmail.com

² Professor Associado da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: marcelohungaro66@gmail.com

³ Servidor do Ministério da Educação. Contato: geraldocoelho@hotmail.com



complexo educacional a serviço de uma totalidade social que supere a divisão da sociedade em classes. Tanto nos precursores do materialismo histórico-dialético, K. Marx e F. Engels (1992, 1998, 1999, 2007), em figuras proeminentes do processo revolucionário soviético, tais como A. Makarenko (LUEDEMANN, 2002), M. Pistrak (2000, 2009, 2015), N. Krupskaya (1978; FREITAS; CALDART, 2017), A. Lunatcharski (1988), V. Shulgin (2013), V. I. Lenin (1982) e outros, quanto em estudiosos da pedagogia em países periféricos e dependentes de capital e tecnologia, como D. Saviani, no Brasil, as possibilidades educacionais e emancipatórias da categoria supracitada ganharam funções de relevo.

Em seus escritos sobre a *Comuna de Paris*, na *Crítica ao Programa de Gotha*, no *Manifesto Comunista*, bem como ao longo de suas pesquisas e descobertas que deram origem à teoria social sobre a sociedade burguesa, K. Marx e F. Engels (1992, 1998, 1999, 2007) trouxeram à baila a importância de uma educação que superasse a dicotomia entre o “trabalho intelectual” e o “trabalho manual”, que eliminasse a especialização precoce em funções produtivas, tendendo, assim, a uma formação humana *omnilateral* e politécnica, em que a práxis social que nos retira da esfera “puramente” biológica, o trabalho, fosse um dos momentos predominantes na constituição das individualidades e das sociabilidades.

Nos expoentes do processo revolucionário soviético, amparados pela mesma compreensão filosófica dos intelectuais alemães, o trabalho também assumiu a centralidade da dinâmica educacional. Para Pistrak (2000), por exemplo, a capacidade de transformar intencionalmente o meio com o objetivo de suprimir as próprias necessidades constitui a vida humana; dessa forma, cumpriria à *Escola do Trabalho* proposta pelo educador socialista dar vazão ao potencial humano-genérico, a partir dessa práxis.

Nesses termos, tentou-se superar a dicotomia entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, permitindo, além disso, o exercício da capacidade organizativa e da ação em coletividade. Segundo Pistrak (2000, 2009, 2015), tanto o trabalho de tipo agrícola quanto o de tipo fabril, em oficinas, dentro das escolas, permitiriam tais fruições, estando

a ciência e a filosofia, assim, a serviço de uma produção com significado e valores sociais.

Formulações similares encontram-se presentes nos estudos de Dermeval Saviani, pedagogo brasileiro, formulador da *Pedagogia Histórico-Crítica* (2011). Para Saviani (2007), em uma sociedade de produtores autônomos associados – primeiro no socialismo e, posteriormente, no comunismo –, em que a ação produtiva deverá ser consciente, livre e universal, a separação entre o trabalho manual e o intelectual deverá ser eliminada, a partir de uma educação tecnológica, ou seja, politécnica, ressaltando, todavia, que esse termo não deve remeter a uma compreensão de adestramento irrefletido em diferentes atividades produtivas.

Para tanto, a práxis social citada tenderá a pautar o movimento, desde a Educação Básica até a Superior. No Ensino Fundamental, as crianças conhecerão *i*) as leis da natureza que permeiam o processo de transformação do meio, *ii*) a matemática, *iii*) a língua materna e *iv*) as relações sociais presentes nos distintos contextos históricos. No Ensino Médio, o trabalho ganhará preponderância, permitindo aos alunos uma reflexão científica e filosófica a partir da própria transformação da natureza, por exemplo, da madeira e do metal.

Por fim, no Ensino Superior, os seres sociais aprofundarão o estudo da cultura mais elevada que o gênero humano já elaborou – tendo como parâmetro a “reprodução ideal do movimento real”, ou seja, teorias que reflitam a realidade como “ela é”, e não como os seres humanos gostariam que “ela fosse” –, concomitantemente à aprendizagem, considerando-se a totalidade do processo produtivo de uma função social a ser desempenhada na divisão sociotécnica do trabalho.

Aprofundando tais supostos, realizaremos ao longo do texto uma mediação com o autor marxista húngaro György Lukács (2010, 2012, 2013) e a sua principal obra, *Para uma Ontologia do Ser Social* (1981, 2010, 2012, 2013), com o objetivo de demonstrar a concretude da importância do “trabalho” na constituição dos seres humanos e de suas respectivas totalidades sociais, corroborando, dessa forma, a constatação de K. Marx (1992, 2012, 2016), F. Engels (1992, 2012, 2016), M. Pistrak

(2000, 2009, 2015), N. Krupskaya (1978) e outros pensadores – que formularam direta ou indiretamente sobre o complexo educacional –, no que diz respeito à essencialidade da categoria em questão tanto na educação quanto na vida cotidiana.

Por vezes, o texto passará ao largo do complexo educacional, movimento necessário pois subjaz à toda prática educativa uma determinada concepção de ser humano, sociedade e mundo, bem como uma função a ser desempenhada pelo complexo voltado à socialização do conhecimento nas distintas totalidades sociais. Para tanto, realizaremos uma breve reconstrução das diferentes ontologias (do grego *ontos*, significando ser; e *logia*, termo relacionado aos estudos) elaboradas pela humanidade, a radical ruptura presente nas formulações marxianas e, por fim, a função social do trabalho na conformação da essência humana – sempre histórica, conjuntural e atrelada à existência concreta, portanto, marcada no tempo e no espaço.

2 As ontologias que antecederam ao materialismo histórico-dialético

Conforme Lessa (2001), a discussão vinculada à essência humana pode ser, talvez para além do admissível, dividida em dois grandes momentos:

O primeiro, que vai dos gregos até Hegel, e o segundo, de Marx até os nossos dias [...] O primeiro período se subdivide em três momentos: a Grécia Antiga que, desde Parmênides, estabeleceu o patamar do que viria a ser a discussão; o período Medieval [...] e, finalmente, Hegel, principalmente o da Fenomenologia do Espírito. (p. 88)

A Antiguidade Grega foi fértil em ontologias filosóficas, tais como as pré-socráticas, voltadas aos objetos mais essenciais, eternos, tendo como seu contraponto apenas os mitos. Contudo, devido à crise da pólis e ao surgimento da necessidade de uma práxis correta, pautada por postulados morais, surgiram as estruturas dualistas: de um lado, o mundo transcendente, do outro, o mundo dos homens. Assim o foi de

Sócrates⁴ em diante. Para Platão, o “vir-a-ser” da humanidade não era resultado das ações dos indivíduos, mas, sim, decorrente do modelo estipulado pela “esfera essencial das Ideias”. Aristóteles, por sua vez, apesar do caráter terrenal de sua ética e estética, de suas doutrinas do Estado e de sociedade, pautava-se por uma concepção de cosmos imóvel (essencial), tornando-a, portanto, dual:

O Cosmos seria uma estrutura esférica que articulava uma esfera eterna (a das estrelas fixas) com o seu centro, no qual se localizaria a Terra, onde tudo não passaria de movimento, de história. Esta estrutura forneceria a cada coisa o ser “lugar natural”, de tal modo que conhecer a essência de cada ente nada mais significava que descobrir o seu “lugar natural” [...] o dos homens seria o espaço limitado pelos semideuses e os bárbaros: a humanidade poderia se desenvolver no espaço entre os bárbaros (humanos mais primitivos) e os gregos (em especial os atenienses, os humanos mais desenvolvidos). (LESSA, 2001, p. 88)

Destarte, tanto para Platão quanto para Aristóteles, a “essência” – “modelo da Ideia” ou “lugar natural do Cosmos”, respectivamente – determinava a história da humanidade, cabendo a esta, no limite, apenas desenvolver as possibilidades que já tinham sido estabelecidas por algo desconectado da vida cotidiana. Apenas Epicuro (LUKÁCS, 2012), com seu materialismo crítico, interrompeu a concepção das filosofias dualistas (essência: a-histórica; mundo dos homens: estipulado pela essência):

[...] põe o sentido da vida humana [...] no centro de sua filosofia. Mas esta se distingue de todas as precedentes na medida em nela o cosmo natural se defronta com as aspirações humanas enquanto uma autolegalidade não teleológica, completamente indiferente, e o ser humano pode resolver suas questões vitais exclusivamente

⁴ As menções a seguir referentes a Sócrates, Platão, Aristóteles, Locke, Hobbes, Rousseau e Hegel foram retiradas de Lessa (2001).

na imanência de sua existência física. (LUKÁCS, 2012, p. 34)

Dos escombros das concepções antigas, processo concomitante à destruição do modelo produtivo escravista (dinâmica tortuosa que durou séculos, derivada das contradições do Império Romano, bem como da expansão dos povos “bárbaros”), surgem as formulações medievais. Em um mundo em que a única certeza era a de que o amanhã seria pior do que o dia de hoje, o fatalismo e a resignação não poderiam deixar de ser as pedras-de-toque: “Tal fatalismo é o reflexo ideológico do destino cruel ao qual os homens estavam submetidos naquele momento histórico” (LESSA, 2001, p. 88). Premido pelas circunstâncias, a concepção essencial previa uma vida terrenal de sofrimento como forma de se alcançar a felicidade no transcendente.

No período do florescimento e da crise incipiente da concepção medieval (construída sob uma base produtiva ancorada no trabalho servil), as descobertas científicas acomodavam-se às concepções ontológicas vigentes à época. Contudo, os impactos das revelações de Copérnico, Kepler e Galileu romperam com o centralismo da Terra no Universo, desencadeando uma crise no entendimento hegemônico de homem e sociedade, ainda que não houvesse como se opor à nova dinâmica em curso, visto que o desenvolvimento das ciências naturais era fundamental à burguesia nascente (“dominar” as leis da natureza significava ampliar a produtividade).

[...] a atitude diante da objetividade real, diante da questão de se as verdades das ciências naturais reproduzem efetivamente a realidade objetiva ou apenas possibilitam a sua manipulação prática, domina a filosofia burguesa de Berllamino até hoje, determinando sua posição em todos os problemas ontológicos. (LUKÁCS, 2012, p. 39)

Nos termos de Lukács (2012), o descentramento da Terra permitiu o surgimento de uma ontologia fundada sobre as ciências da natureza. Assim, no âmbito da Filosofia Burguesa, houve uma polarização entre o aperfeiçoamento do legado do Renascimento e a fundamentação teórica e gnosiológica da dupla verdade (desenvolvimento científico ancorado a

uma ontologia não materialista), partindo do suposto da impossibilidade de se atribuir significado “essencial” aos conhecimentos do mundo material.

Na esteira desse movimento, tornou-se hegemônico no pensamento burguês do século XIX a manutenção gnosiológica (relação sujeito/objeto) do conhecimento da natureza, sem desbordar para formulações ontológicas (os neokantianos, por exemplo, expurgaram a “coisa-em-si” da teoria do conhecimento), em que pese uma episódica inclinação na direção do materialismo filosófico a partir das descobertas de Darwin (2003). Assim, inicialmente, até mesmo a passagem para a modernidade não se consubstanciou em força capaz de romper com a dualidade (eternidade da essência x caráter histórico do mundo dos homens):

Certamente, o pensamento moderno abandona a concepção medieval [...] a essência humana é agora entendida como a natureza dos homens. Esta natureza, por sua vez, nada mais é que a projeção à universalidade da natureza específica do homem burguês; acima de tudo, ser proprietário privado [...] A relação comercial capitalista, um momento apenas particular da história, é transformada na essência eterna e imutável de todas as relações sociais [...] Tal como os gregos e os medievais, também o pensamento moderno está preso à concepção segundo a qual os homens desdobram na sua história determinações essenciais que nem são frutos de sua ação, nem poderiam ser alteradas pela sua atividade. (LESSA, 2001, p. 88)

Visto que os homens são, “naturalmente”, proprietários privados, não há possibilidade de se erigir uma totalidade social desvinculada dessa essência; portanto, o capitalismo – formação societal que explicita a capacidade da apropriação privada da riqueza produzida pela maioria – seria o fim da história. Guardadas as devidas idiosincrasias, esse foi o entendimento que permeou as formulações de Locke e Hobbes a Rousseau, sendo Hegel, entretanto, o ápice dessa concepção:

O Espírito Absoluto é o resultado rigorosamente necessário das determinações essenciais do Espírito em-si: a

essência, posta no início, determina sua passagem para o seu para-si. A verdade está no fim, mas a essência do processo que determina o fim como verdade está posta já no seu primeiro momento. Direção dada pela essência, a história adquire um caráter teleológico cujo resultado não poderia ser outro senão a plena explicitação da essência já dada desde o início: a sociedade burguesa representa o fim da história. (LESSA, 2001, p. 90)

Mais uma vez, há uma “essência” não submetida à ação dos homens, fundando o processo e estipulando, previamente, o final. O ser humano reduz-se a possuir a “racionalidade” do proprietário privado. Como corolário, a essência do homem capitalista se transforma na essência (eterna) capitalista do homem. Sumariando as ontologias já apresentadas, temos como similitude o seguinte: “todas as principais concepções ontológicas, da Grécia a Hegel, conceberam a essência humana como a-histórica [...] ela funda e determina a história da humanidade, contudo não pode ser determinada ou alterada por ela” (LESSA, 2001, p. 90).

Como resultado, tem-se que o fundamento da história não pode ser ela própria, e a realização da essência se torna o limite do vir-a-ser humano, assim como a dinâmica social já está pré-determinada – tanto o seu início, quanto o seu final – pela característica imutável de uma essência a-histórica, mantendo, dessa forma, a dualidade entre um mundo da essência e um mundo terrenal, não imanentemente determinado.

3 O materialismo histórico-dialético

A concepção dualista vigeu até a aurora do materialismo histórico-dialético marxiano; o autor alemão, segundo Lukács (2012), ao pesquisar o ser social burguês, revolucionou as precedentes concepções ontológicas, porquanto constatou a igualdade ontológica entre a essência e o fenômeno, sendo todo processo social um movimento que advém da síntese entre ambos. Lessa (2001) auxilia a compreender tal relação:

[...] um processo é, necessariamente, a passagem de uma dada situação à outra [...] esta passagem possui alguns elementos necessários: os seus momentos devem ser distintos entre si [...] tais momentos têm que possuir, portanto, cada um deles, elementos que os diferenciam entre si e os tornam únicos. [...] a singularidade dos momentos do processo não significa, contudo, que não haja, também, elementos de continuidade [...]. Há, portanto, duas determinações fundamentais para qualquer processo: os elementos de continuidade que articulam cada um dos momentos singulares em um único processo, e os elementos que consubstanciam a diferença dos momentos entre si e, portanto, do ponto de partida do processo do seu ponto de chegada. (p. 92)

Destarte, os momentos singularizantes garantem as idiossincrasias dos estágios processuais, ao passo que os essenciais, a continuidade, a amálgama que os une. Logo, se é verdade que os elementos singulares são únicos, também o é que se desenrolam dentro de um horizonte de possibilidades inscritas no real, no “aqui e agora”. Dessa forma, para Marx, segundo Lukács (2012), os elementos de continuidade seriam a essência de um determinado momento, e os singularizantes, o complexo fenomênico. Ambos se determinando mutuamente, de forma reflexiva.

Pela primeira vez na compreensão do desenvolvimento humano surgiu a constatação da faculdade do fenômeno (momento singular) transformar a essência (elementos de continuidade): “o que os homens são (essência) depende das condições materiais de produção (fenômenos e transitórias)” (MARX; ENGELS, 1999, p. 27-28). Modificadas as relações, altera-se, igualmente, a essência humana daquele momento. Nesses termos, o capitalismo não se consubstancia como o último elo da história, visto que a “natureza” de proprietário privado pode ser modificada de acordo com o contexto.

4 A Ontologia do Ser Social de Lukács

A *Ontologia do Ser Social* é o cume do desenvolvimento intelectual de Lukács (2010, 2012, 2013), o resultado de um processo complexo,

pautado por diversas inflexões. Nesse caminho, o autor transitou, nos termos de Netto (1981, p. 38), do período “neokantiano” (1907-1914) ao “pré-marxista” (1914-1918) e deste, ao “marxista” (1919-1971) – diferenciado em momentos de ativismos revolucionários, de crítica literária, de mobilização contra o nazifascismo, de contestação oblíqua ao stalinismo e das obras sistemáticas e maduras, como a *Estética* e a *Ontologia do Ser Social*.

Nada obstante, algumas linhas-mestras mantiveram-se – estabilidade, esta, dialética, pois as linhas-força foram constantemente acomodadas e superadas simultaneamente à apropriação das concepções materialistas históricas – no decorrer de todo o percurso, dentre as quais, destacamos: a profunda repulsa à “mesquinharia” do modo de vida burguês, bem como um humanismo inexorável, explicitado na certeza da capacidade humana de construir um mundo de igualdade material entre os seres, o mundo da liberdade.

Além disso, José Paulo Netto (2013), prefaciando Meszáros (2013), constatou aquela que seria a principal busca de Lukács:

Ao cabo de cada estágio de desenvolvimento da reflexão, a “ideia sintetizadora fundamental” permanece, mas se repondo e se movendo em outro e novo nível [...] Tal “ideia sintetizadora fundamental” [...] é na original análise de Meszáros, a dramática tentativa de Lukács para superar a dualidade entre Sollen (dever-ser) e Sein (ser) – que poderia ser enunciada como entre dever-ser e prática social objetivamente viável (ou também, entre imperativo para realizar uma vida plena de sentido e facticidade histórica). (p. 18)

A Ontologia subdivide-se em dois livros: *Para uma Ontologia do Ser Social* (LUKÁCS, 2012, 2013) publicado nos países de língua latina, primeiramente, na Itália, entre os anos de 1976 e 1981, e os *Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social* (LUKÁCS, 2010), apresentados ao público, inicialmente, também em terras itálicas, no ano de 1990. No Brasil, dois trechos daquela foram editados em forma de volumes à parte: *A Falsa e a Verdadeira Ontologia de Hegel e Os*

princípios ontológicos fundamentais de Marx, ambos publicados em 1979, com a tradução de Carlos Nelson Coutinho. Todavia, os tomos completos, em nossas terras, apenas vieram à luz nos anos de 2010, com os *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* (2010) e *Para uma Ontologia do Ser Social – Parte I* (2012) e *Para uma Ontologia do Ser Social – Parte II* (2013).

Ao apresentarmos a principal obra madura de György Lukács, inspirada nas formulações marxianas, o fazemos não com o intuito de torná-la um dogma, mas por a compreendermos condizente com a seguinte citação de José Paulo Netto (2006): “o que emerge não é um corpo de doutrina, mas um complexo de categorias cada vez mais abrangente – e sempre incompleto – para conhecer e direcionar, em alguma medida, a dinâmica social” (p. 72).

Por fim, repisamos: tal arsenal categorial, se não suficiente, é indispensável à compreensão do real. O filósofo húngaro caracterizou o universo como o ser em sua máxima totalidade, a compô-lo por meio de três esferas ontológicas articuladas entre si, porém com processualidades distintas, a saber: a esfera inorgânica, a orgânica e a do ser social.

A esfera inorgânica, específica do reino mineral, tem por atributo a ausência de vida. Sua processualidade conforma-se em um constante movimento do “ser” em “ser-outro”. Por exemplo: a pedra converte-se em terra, a força mecânica em calor, a montanha em vale.

A esfera orgânica, também conhecida como biológica, tem por suposto a recolocação de si própria. Em que pese a evolução milenar das espécies da fauna e da flora, a semente de uma laranja, fruto da laranjeira, originará outra laranjeira; a leoa, inexoravelmente, dará à luz a um leão. Ademais, os animais adaptam-se ao meio tendo o instinto, definido pelos genes, como o momento predominante e a flora, igualmente, conforma-se à realidade mediada por seu material genético.

Já a terceira esfera, referente à do ser social, difere-se qualitativamente das anteriores. Esse complexo tem por apanágio a construção incessante do novo, tendo por base um atributo presente apenas nesse ser: a consciência. De mais a mais, a processualidade humana, mediada pela consciência, exige um específico movimento de acumulação de

conhecimentos, tornando possível a sua reprodução. Tal constatação, por sinal, demonstra a importância do complexo educacional. Frisa-se, contudo, que as esferas em pauta, apesar de distintas, se encontram intrinsecamente articuladas. Não há vida sem processos físicos e químicos, assim como não há ser social sem o composto biológico:

A gênese e o desenvolvimento das esferas ontológicas não rompem com a unitariedade originária do ser. Antes, pelo contrário, a reafirmam de modo mais rico e mediado, dotando-a de uma riqueza e articulação inexistentes antes do desenvolvimento das três esferas ontológicas. (LUKÁCS *apud* LESSA, 1997, p. 67)

Para comprovar tal afirmação, basta observar como a história humana, preponderantemente um construto social, tem por base corpos biológicos requerentes de repouso, alimentação, calefação etc., sendo a troca com a natureza condição indispensável à sua sobrevivência. Por isso, Marx (2002) sentenciou: “a natureza é o corpo inorgânico do homem” (p. 459).

Assim, torna-se claro o caráter unitário do ser social, embora tributário tanto da esfera inorgânica quanto orgânica, qualitativamente distinto de ambas. Com essa compreensão, exclui-se a possibilidade de transposição das leis da natureza para a sociedade – seja pelo materialismo vulgar, seja pelo positivismo –, bem como a submissão daquela ao espírito. O ser social, portanto, explicita-se a partir da práxis social vinculada ao ser natural, o que, por sua vez, permite o surgimento de complexos sociais cada vez mais extensivos (amplos) e intensivos (heterogêneos e intrinsecamente articulados), como a educação.

O processo de transformação ocorrente entre as esferas é pautado tanto pela contraditoriedade, elemento ontológico identificado por Hegel (síntese como fruto da relação entre a tese e a antítese), quanto pelo momento predominante, ou seja, para que haja a transformação de uma esfera ontológica em outra distinta, um dos elementos constituintes do processo deve determinar o seu sentido e a sua direção, caso contrário o sistema se equilibraria, evitando o movimento histórico. Um exemplo da processualidade de tal transformação é a conversão

da esfera inorgânica em orgânica no início da vida no planeta Terra, quando o “repor-o-mesmo” do processo biológico se sobrepôs ao “tornar-se outro” da esfera mineral (LESSA, 1997, p. 20). Há, ainda, um terceiro elemento fundamental ao processo de transmutação entre as esferas: o salto ontológico.

[...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, na qual a fase inicial contém certamente em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver daquelas a partir de uma simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento repentino ou gradual, ao longo do tempo, da nova forma de ser. (LUKÁCS, 1981, p. 176)

Assim, o salto retrata a negação (ruptura) da esfera ontológica anterior; posteriormente, inicia-se um movimento longo e contraditório de construção de novas categorias, legalidades e relações, permitindo, como consequência, a explicitação categorial do novo ser. Cabe à ciência identificar como, onde e quando ocorrem os saltos ontológicos.

Nessa vereda, ao descrever a dinâmica do surgimento do ser social, Lukács (2010, 2012, 2013) salientou o caráter longo e contraditório do processo originário, composto por um salto ontológico vinculado ao trabalho. De mais a mais, ressaltou que, na explicitação categorial desse novo ser, surgem inúmeros conteúdos sociais, sempre mediados pela consciência. Finalizando a discussão referente ao salto ontológico originário do ser social, retratamos uma citação de Lessa (2012) descontinadora do caráter de “complexo de complexos”, característico do novo “ser” no momento de sua irrupção:

O salto ontológico consubstancia uma ruptura ontológica com o já existente. Contudo, para que tal ruptura seja a gênese de uma nova esfera ontológica, é necessário que esse momento de negação seja de algum modo (variável, caso a caso) articulado com a afirmação das

formas germinais das categorias essenciais ao novo ser que está surgindo. Já em seu primeiro momento, portanto, a nova esfera de ser é um complexo de complexos, que articula as determinações essenciais e germinais do novo ser com algumas das determinações e categorias das esferas ontológicas inferiores. (LESSA, 2012, p. 182)

Destarte, o ser social já “nasce” como um complexo composto pela capacidade de trabalhar, pela presença da linguagem e por se relacionar com o mundo sempre em grupo. Todavia, se isso é verdade, por que cabe ao trabalho, e não à linguagem, a designação de “momento predominante” desse novo “ser”? Porque naquele se consubstancia o inédito na história da humanidade, que se generaliza objetiva e subjetivamente, sendo o novo criado incessantemente pelo labor, a pedra angular de um complexo, só então atuante, capaz de espaiá-lo por todo o tecido social, a linguagem.

5 O Trabalho

No intuito de analisar o complexo social da educação, ancorando-nos ao materialismo histórico dialético, especialmente a partir da ontologia de Lukács (2010, 2012, 2013), há que se compreender a função social do trabalho na constituição do ser humano. O trabalho, “elemento estruturante do intercâmbio social entre os homens e a natureza” (OFFE; GORZ; HABERMAS; MÉDA; RIFKIN *apud* ANTUNES, 2000), também compreendido como a ação intencional do homem sobre o meio ambiente com o desiderato de produzir e reproduzir materialmente sua existência – “como formador de valores de uso [...] uma condição de existência do homem independentemente de todas as formas sociais, uma eterna necessidade natural” (MARX *apud* LUKÁCS, 2012, p. 359) –, difere-se, por completo, da ação animal, conforme compreensão do excerto seguinte elaborado por Engels (1980):

A influência duradoura dos animais sobre a natureza que os rodeia é inteiramente involuntária e constitui um fato

acidental. Mas, quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos traçados de antemão. (p. 276)

Segundo Lukács (1969):

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal. (p. 5)

Nos termos de Marx (2013):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (p. 255-256)

As formulações da tradição crítica referentes ao trabalho, ao analisá-lo individualmente, partem de uma abstração, pois aquele não se resume a um ato singular, mas sim, a um processo coletivo, portanto, só existindo em sociedade. Feita essa ressalva, temos que, para Marx (1998, 2012, 2013) e, posteriormente, Lukács (2010, 2012, 2013), o trabalho torna-se o momento predominante na constituição do ser social, tanto em função do seu caráter inalienável de mediador da relação entre o homem e a natureza, quanto por ser a única categoria no mundo dos homens a cumprir essa função. Conforme Tonet (2013):

[...] da natureza essencial do trabalho emerge, pois, o fato de que ele é a única categoria que tem por função social transformar a natureza para criar os bens materiais necessários à existência humana. Com isso, ele se constitui no fundamento ontológico do ser social. Além disso, por ser também uma necessidade insuprimível da vida humana, permanecerá sempre, em alguma forma concreta, como o fundamento de qualquer forma de sociabilidade. (p. 74)

Nesse caminho, compreender a generalização inerente ao trabalho é indispensável à correta inteligência da categoria que “retira” o ser humano da esfera puramente biológica. Segundo Lukács (2010, 2012, 2013), a categoria do trabalho é a protoforma (forma originária, primária) do agir humano. Ao realizá-lo, o ser social planeja, executa e usufrui do produto. Na fase de planejamento, há uma Prévia Ideação (PI), em que as consequências das ações são antevistas na consciência.

Confrontam-se o passado e o presente à realidade concreta e projetam-se os resultados da intervenção (futuro), por meio de uma pergunta e uma resposta, respectivamente.

[...] o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bastante articuladas. (LUKÁCS, 1969, p. 5)

Assim, se, no mundo biológico, o passado determina o presente a partir da inexorável relação “causa e efeito” (causalidade), no “mundo dos seres sociais”, entra em cena o futuro.

O que a humanidade deseja para o “amanhã” passa a ser peça constituinte das transformações intencionais. Nestes termos, a predominância do “futuro” apenas faz sentido em nossa jornada, visto que, para os

animais, a “hegemonia” dos instintos limita-os, preponderantemente, ao passado e ao presente.

Continuando a discussão referente às categorias componentes do trabalho, temos que: “ao ser levada à prática, a Prévia Ideação se materializa em um objeto. O processo que articula a conversão do idealizado em objeto – sempre com a transformação do real – é denominado por Lukács de objetivação” (LESSA, 1997, p. 25).

É fundamental compreender, também, que o novo ente objetivado é essencialmente distinto do sujeito que o idealizou.

Por fim, denomina-se exteriorização (*Entausserung*) o momento da objetivação no qual se consubstancia a distinção entre o objeto e a consciência (subjativa), bem como “a ação de retorno de todo ente objetivado sobre o seu criador (e por essa mediação, sobre a totalidade social) [...] a qual impulsiona a individuação (e, por meio dela, também a sociabilidade) a patamares genéricos” (LESSA, 2012, p. 121).

Dessa forma, a exteriorização já estava diretamente relacionada ao processo de desenvolvimento do indivíduo que transformava a natureza nos primórdios da vida humana, garantindo o surgimento de novas habilidades e conhecimentos no âmbito subjetivo e objetivo. Ao construir o inédito, submetia-se o planejado à realidade; ao fazê-lo, confirmavam-se certos conhecimentos e descartavam-se outros. Ao cabo de tal dinâmica, surgiam outras carências que impulsionavam o indivíduo e sua respectiva formação social a novos atos teleológicos. Assim, o fluxo objetivação/exteriorização consubstanciava de forma ininterrupta inauditos indivíduos e formações sociais.

Logo, tanto a PI quanto a objetivação vinculam intrinsecamente o indivíduo ao gênero. A pergunta e a resposta a um determinado problema, previamente idealizadas, são elaboradas tendo como base o patamar de desenvolvimento sociohistórico alcançado pela sociedade a que pertence o indivíduo. Por exemplo: uma pessoa vivente no século XXI, em uma sociedade de acentuado desenvolvimento das forças produtivas, provavelmente utilizará a internet (construto social) para ampliar a capacidade produtiva do meio de produção ao qual se vincula.

Tal instrumento, com certeza, não fazia parte das possibilidades de respostas a um desafio de incremento produtivo de um contemporâneo do século XVI. De mais a mais, ao objetivar/externalizar um novo ente, o indivíduo liga-se ao gênero, pois sua criação desencadeia uma série de nexos causais na realidade. A internet (criação de cientistas estadunidenses, vinculada à corrida armamentista decorrente da Guerra Fria), por exemplo, interfere diretamente no modo de viver dos indivíduos pertencentes às classes abastadas dos países centrais do capitalismo internacional. Dessa forma, tanto os conhecimentos quanto as consequências se espriam, de acordo com a complexidade do ato, por todo o tecido social.

Para Lessa (1997), “o impulso à generalização inerente ao trabalho (tanto à generalização na subjetividade, como à generalização por todo o ser social dos resultados objetivos da práxis) funda o traço mais característico da história humana: o devir-humano” (p. 64).

Ademais, essa generalização atrela o desenvolvimento das formações sociais (resultado dialético do trabalho) à complexificação das individualidades, ou seja, quanto mais incrementadas as formações sociais, mais complexos e heterogêneos são os indivíduos que a compõem e mais abstratas são suas consciências.

Retornando às formulações vinculadas à generalidade humana, afirmamos que esta possui uma qualidade distinta da inorgânica e orgânica, por não se resumir ao desenvolvimento de sua base biológica (o *homo sapiens sapiens*, existente há milhares de anos), mas, sim, à sua evolução social, derivada da capacidade de trabalhar. Tal mudança qualitativa ocorreu, como informado, a partir de um salto ontológico, provavelmente sucedido, tendo por base animais que viviam no continente hoje denominado África.

Naquele momento, o ser social surgiu como um “complexo de complexos”, visto que três categorias se faziam presentes: o trabalho, as relações sociais (os *homo sapiens sapiens* viviam em grupos) e a linguagem – indispensável ao trabalho, que exige, para tomada de decisão, conceitos e valores referentes ao real, mesmo que, inicialmente, ainda germinais, além de permitir a generalização dos novos conhecimentos pelo coletivo.

Desde então, mediados por uma consciência ainda pouco abstrata, os indivíduos que trabalhavam no intuito de suprir as necessidades que ameaçavam suas existências passaram a criar constantemente o inaudito e, com ele, inéditas possibilidades e necessidades. Ao modificar a realidade objetiva, como em todo ato teleológico, os agentes escolhiam uma alternativa entre uma gama de opções. Convertendo a ideia em objeto, a partir do processo denominado por Lukács (2010, 2012, 2013) de objetivação, criava-se um ente inédito. Este, quando inserido na realidade, transformava o contexto do coletivo social que ali se desenvolvia, tornando as necessidades e possibilidades genéricas.

Nesse caminho, e aprofundando a discussão referente à inalienável relação entre o homem e a natureza, analisaremos um complexo primordial ao vir-a-ser do mundo dos homens: o processo valorativo. Assim, ao se defrontarem com uma nova constituição histórica, coube aos indivíduos escolherem o melhor caminho a ser seguido, entre as distintas possibilidades objetivas. Para tanto, necessitavam realizar escolhas; no intuito de fazê-las, os agentes conceituavam e valoravam o real e suas distintas opções.

Todavia, se a valoração natural era um processo simples (exemplo: qual a melhor madeira para se construir um cabo de machado?), a atrelada às relações sociais complexificou-se de forma considerável. Esse movimento de valoração do real, incluindo o resultado da práxis, é o elemento embrionário de complexos que, a partir de diversas mediações históricas e como fruto do desenvolvimento das formações sociais, se tornarão essenciais às decisões humanas, tais como o direito, a moral, a tradição, entre outros. Para Lukács (1969), o movimento de surgimento do valor é:

O conhecimento em geral distingue bastante nitidamente entre o ser-em-si, objetivamente existente, dos objetos, por um lado, e, por outro, o ser-para-nós, meramente pensado, que tais objetos adquirem no processo cognoscitivo. No trabalho, ao contrário, o ser-para-nós do produto torna-se uma propriedade objetiva realmente existente: e trata-se precisamente daquela propriedade

em virtude da qual o produto, se posto e realizado corretamente, pode desempenhar suas funções sociais. Assim, portanto, o produto do trabalho tem um valor (no caso de fracasso, é carente de valor, é um desvalor). Apenas a objetivação real do ser-para-nós faz com que possam realmente nascer valores. E o fato de que os valores nos níveis mais altos da sociedade assumam formas mais espirituais, esse fato não elimina o significado básico dessa gênese ontológica. (p. 8)

Esmiuçando os elementos constituintes da previa ideação, perceberemos que a sua consecução exige um conhecimento, se não completo, pelo menos considerável, do *locus* de sua ação. Essa compreensão do real, mesmo que ainda rudimentar no contexto histórico do comunismo primitivo, é a raiz do complexo científico (responsável pela análise dos eventos naturais) e da filosofia (vinculada aos eventos sociais), ou seja, um conhecimento do mundo que tenda ao objeto “em-si”, ao “ser-precisamente-assim existente”, e não à centralidade do sujeito conhecedor.

Destarte, essa apreensão deve ser desantropomorfizada, sem a interferência dos afetos, crenças e instintos do agente. Esse impulso ao conhecimento de forma desantropomorfizada, Lukács (2010, 2012, 2013) denominou de *intention recta*, sendo função do complexo educacional espriaiar tais conhecimentos pelo gênero, construindo, assim, a humanidade no indivíduo.

Segundo a exposição de Lessa (2006), o mundo dos homens é, em larga medida, ideia objetivada. Conformando o espírito dos seres sociais, temos a arte, a ciência, a filosofia, a ideologia, os complexos valorativos, entre outros, todos diferenciados entre si pela função social que desempenham em cada momento histórico, bem como por seus conteúdos. Assim, quanto mais os seres humanos acessam o patamar histórico-científico-filosófico-artístico desenvolvido pelo gênero e o colocam a serviço do coletivo, tanto mais “enriquecidas”, saturadas de determinações, tendem a ser as objetivações.

Ao finalizar a formulação sobre o trabalho, repisamos que, para Marx (1998, 2011, 2012, 2013) e Lukács (2007, 2010, 2012, 2013), aquele trata-se da categoria fundante do mundo dos homens por ser a

única capaz de permitir a direta relação entre os indivíduos e a natureza, além de ser o *locus* da criação do novo, tanto do ponto de vista subjetivo quanto objetivo. Nessa dinâmica, a humanidade é remetida para além. Destarte, da troca homem/natureza surgem mediações sociais que não mais se restringem diretamente a esse metabolismo, tais como a educação, a cultura corporal, a filosofia etc.

6 Reprodução social e alienação no capitalismo

Por concordarmos com Marx (2007) em sua brilhante constatação de que a única ciência que existe é ciência da história, em decorrência de uma dinâmica social que se desenrola sob a perspectiva de um “complexo de complexos”, consideramos que qualquer tipo de aprofundamento em uma das áreas que a compõem requer, para além de suas categorias imanentes, a identificação da respectiva mediação que se impõe entre a história e a totalidade.

Por conseguinte, constatar a inexpugnável importância da categoria do trabalho no movimento do ser social, com as consequências indeléveis na forma como os homens compreendem um determinado momento da história, torna-se indispensável. Todavia, como demonstrado neste texto, o trabalho cria necessidades que não mais se restringem à troca orgânica entre o homem e a natureza, as quais, por sua vez, serão supridas por novos complexos sociais parciais, tais como a educação. A mediação, sempre particular (restrita no tempo e no espaço), entre aquele e estes, configura as distintas e conjunturais totalidades sociais, sendo assim definidas: “o médium social concreto entre o trabalho e todos os complexos sociais parciais é a vida cotidiana, a qual nada mais é que a forma historicamente determinada, concreta, que a cada momento assume a totalidade social” (LESSA, 1997, p. 85).

Além disso, tais totalidades tornam-se o momento predominante no desenvolvimento dos complexos sociais parciais. Dessa forma, não conseguiremos entender as formulações inerentes à educação, se não formos capazes de apreender o movimento da totalidade social em que esse respectivo complexo se desenvolve – relações tão bem expressas

por Saviani (2007). Algo extremamente perceptível, por exemplo, na função desempenhada por aquela na década inicial da revolução soviética, consolidada nas propostas de M. Pistrak (2000, 2009, 2015), N. Krupskaya (1978; FREITAS; CALDART, 2017), A. Lunatcharski (1988), entre outros. Destarte, se no primeiro nível de predominância no desenvolvimento humano, temos o trabalho, é verdade também que:

[...] as formas concretas do devir-humano dos homens ao longo da história são predominantemente determinadas pela totalidade social, à medida que é ela a mediação cotidiana entre o momento predominante exercido pelo trabalho em cada momento histórico e a evolução concreta das formações sociais. (LESSA, 1997, p. 86, grifos nossos)

De mais a mais, as diferentes formações sociais possuem características idiossincráticas que se transformam em pedra angular do seu desenvolvimento. Logo, para Lessa (1997), “entre o desenvolvimento social global e a evolução da categoria trabalho enquanto tal há um conjunto de mediações que compõem a totalidade social concretamente existente a cada momento histórico” (p. 86).

A esse conjunto de mediações que se movimenta de acordo com um determinado contexto denominamos “reprodução social”. Temos, então, os seguintes momentos predominantes: da generalidade humana, o trabalho; dos complexos sociais parciais, a totalidade social; e das distintas formações sociais, a reprodução social.

Tais constatações marxianas-lukacsianas auxiliam-nos a refletir na consciência a dinâmica da humanidade, lançam luz sobre a função social desempenhada pela capacidade humana de construir de forma consciente, em maior ou menor medida, a sua própria história, bem como o imperativo da relação entre a categoria do trabalho e o processo educacional, em uma sociedade emancipada.

Apesar da formação social burguesa ser a primeira formação humana puramente social, ou seja, aquela em que o local ocupado pelo indivíduo na sociedade, em tese, é determinado pela dinâmica econômica

e não mais pela família de nascimento, como ocorria na antiguidade e no modo de produção feudal, as tendências que advêm das relações sociais de produção nesse modo de organização são a da competição e o do individualismo exponenciais, conforme exposto por Lessa (1997), no trecho a seguir:

[...] os indivíduos se constroem em permanente confronto com a estrutura social global e com os outros indivíduos, numa dinâmica de disputa pelas quais cada individualidade, ao se constituir de forma egoísta e competitiva, constrói também uma sociedade desumana e concorrencial. Nessa forma de sociabilidade, cada indivíduo tem na sociedade e nos outros uma oportunidade ou um obstáculo para acumulação do capital, e não uma expressão da generalidade humana. Tem-se assim, o individualismo burguês de um lado e a sociedade civil burguesa de outro. (p. 110)

Além do mais, a formação social que tem por prioridade a reprodução do capital e não a reprodução individual/societal consciente de seu caráter genérico – ou seja, que tenha alcançado o seu “ser-para-si” – possui um elemento fundamental à intensificação da alienação: o trabalho assalariado (alienado ou abstrato). Assim, na sociedade da mercadoria, o elemento essencial à constituição do ser social torna-se, também, venal, portanto, fonte de “desrealização humana [...]”. O trabalhador não mais possui os meios de produção (matéria-prima e objeto de trabalho) nem o produto do seu trabalho, ambos de propriedade do capitalista” (HÚNGARO, 2001, p. 203).

Ao se subsumir por completo ao capital, a função desenvolvida pelo trabalhador, visto que este não possui os meios e os produtos do seu trabalho, nem o projeto e a possibilidade de determinação do ritmo de trabalho, perde significado, sendo simplesmente uma forma de sobrevivência.

Em consequência dessas dinâmicas, surgem as categorias de “personificação das coisas” (fetichismo da mercadoria) e de “reificação das relações sociais”, também deformadoras da essência humana. A primeira

reduz os seres sociais a guardiões de suas mercadorias, ao passo que a segunda restringe as possibilidades relacionais à posse do capital:

[...] o capital, que é uma produção do homem – uma relação social – propicia a possibilidade de subordinar o ser social, pois permite, a quem o possui, estabelecer relações sociais de exploração com trabalhadores. Assim, vemos uma coisa produzida socialmente pelo homem tomar forma autônoma e conduzir uma relação de coisificação de uma relação social entre as pessoas [...]. Ao processo em que as relações entre as pessoas transferem a uma coisa características sociais [...] Marx denominou Reificação das Relações de Produção. (HÚNGARO, 2008, p. 117)

Nos termos de Marx (2013):

Já a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se apresenta não guardam, ao contrário, absolutamente nenhuma relação com a sua natureza física e com as relações materiais que derivam desta última. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. (p. 148)

Logo, corroborando as constatações de Suchodolsky (2010), em suas análises sobre Marx e Engels (2007), percebemos que não bastam uma revolução e uma emancipação, apenas, na consciência ou no complexo educacional, sendo necessária a superação do modelo societal pautado pela propriedade privada e pelo trabalho alienado; contudo, levando-se em consideração a importância do trabalho na constituição dos indivíduos e das sociabilidades, ressaltamos a existência de um

imenso potencial em uma educação que esteja umbilicalmente vinculada ao trabalho não alienado.

7 Considerações finais

Uma análise pormenorizada da história nos demonstra a centralidade da categoria “trabalho” na constituição das distintas formações sociais. No comunismo originário, na Antiguidade, na Idade Média e nos dias atuais, a forma e os meios com que os seres humanos realizam o intercâmbio orgânico com a natureza, objetivando suprir as necessidades do estômago e do imaginário, possuem funções predominantes.

Visto que, ao produzirem, os seres humanos transformam a realidade e a si próprios, modificando, dessa forma, as respectivas e conjunturais concepções de mundo e formas de comportamento, ou seja, a sua essência (sempre histórica e conjuntural), resta claro, igualmente, a necessidade de o complexo educacional ter como central a categoria em questão.

K. Marx e F. Engels (1992, 1998, 1999, 2007), A. Lunatcharski (1988), V. Shulgin (2013), V. I. Lenin (1982) e outros materialistas históricos-dialéticos tinham clareza sobre a necessidade dessa “predominância”. Tanto na educação quanto no cotidiano de uma sociedade que supere o modelo atual – resumido a uma grande coleção de mercadorias, inclusive os próprios seres humanos –, a hegemonia de relações sociais de produção livres, autônomas, conscientes e universais, é condição indispensável à superação da alienação. Nesse caminho, a vinculação do trabalho intelectual ao manual e a politecnia também possibilitarão uma formação omnilateral dos indivíduos, modificando comportamentos que, na sociedade coetânea, são considerados “naturais”, a saber: individualismo, competitivismo, egoísmo etc.

Assim, criar-se-ão as condições para a construção de um modelo societal em que: *i*) a evolução das capacidades humanas será um fim em si mesmo, *ii*) o desenvolvimento de cada personalidade social será indispensável ao desenvolvimento de todas (os), *iii*) a cada uma (um) será ofertado de acordo com as suas respectivas necessidades, e de cada uma (um) esperar-se-á o equivalente às suas reais possibilidades!

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. Trad. Eduardo Fonseca. São Paulo: Editora Hemus, 2003.

ENGELS, Friedrich. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980. p. 267-280. v. 2.

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). *A Construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

HÚNGARO, Edson Marcelo. *Modernidade e Totalidade: em defesa de uma categoria ontológica*. São Paulo: PUC, 2001.

HÚNGARO, Edson Marcelo. 2008. 266p. *Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer*. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

KRUPSKAYA, Nadeshda. *Acerca de La Educacion Comunista*. Madrid: Nuestra Cultura, 1978.

LENIN, Vladimir Ilitch. *Obras Escolhidas (três tomos)*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

LESSA, Sérgio. *A Ontologia de Lukács*. 2. ed. Alagoas: Ufal, 1997.

LESSA, Sérgio. Lukács e a ontologia: uma introdução. *Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, São Paulo, n. 5, p. 83-100, 2001.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e Sujeito revolucionário no Debate Contemporâneo*. 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=seZx-R9zp6M>. Acesso em: 12 ago. 2019.

LESSA, Sérgio. *Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social*. 3. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton MAKARENKO – Vida e Obra – A Pedagogia na Revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. *Revista Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, Georg. *A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. *Por uma ontologia do Ser Social*. Roma: Riuniti, 1981.

LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUNATCHARSKI, Anatoli. *Sobre a Instrução e a Educação*. Tradução: Filipe Guerra. URSS: Edições Progresso, 1988.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos (Primeiro Manuscrito) – Trabalho Estranhado*. Campinas: Ideias, 2002.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 01: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos Sobre Educação e Ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã* (Feuerbach). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MESZÁROS, I. *O conceito da dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo, 2013.

NETTO, José Paulo. *Os grandes cientistas sociais: Georg Lukács*. Tradução: José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ática, 1981.

NETTO, José Paulo. *O que é marxismo*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, José Paulo. *O conceito da dialética em Lukács*: Prefácio. São Paulo: Boitempo, 2013.

PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey. *A Escola-Comuna*. Tradução Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey. *Ensaio sobre a Escola Politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHULGIN, Viktor NikholaeVich. *Rumo ao Politecnismo* (artigos e conferências). Tradução: Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan; WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira. Teoria Marxista da Educação. In: SUCHODOLSKI, Bogdan. *Coleção Educadores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. p. 51-87.

TONET, Ivo. Lukács, trabalho e emancipação humana. In: DEL ROIO, M. (org.). *György Lukács e a emancipação humana*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 1-17. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS_trabalho_e_emancipacao_humana.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.



3

Capítulo 3

A Reforma Gentile e a escola única: hegemonia e contra-hegemonia na educação italiana

Ricardo Gonçalves Pacheco¹

1 Introdução

Em outubro de 1922, o Partido Nacional Fascista (PNF) organizou uma marcha sobre Roma que pressionou o Rei Vitor Emanuel III a nomear Benito Mussolini como primeiro-ministro. Nas eleições parlamentares de 1924, consolidou-se o predomínio fascista com a conquista de uma

¹ Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEED-DF).
Contato: prof.ricardopacheco@gmail.com



bancada de deputados que assegurava maioria legislativa para governar e aplicar um programa político com características ultraconservadoras.

A ascensão fascista ao poder foi a alternativa da burguesia italiana para contornar a crise hegemônica de orientação liberal que não conseguia mais conter, por meio do convencimento, o controle das massas trabalhadoras e a intensificação da luta de classes. A Primeira Guerra Mundial, motivada, entre outros fatores, pela disputa de mercado entre as potências capitalistas, legou a instabilidade política e social derivada da profunda crise econômica que atingiu o continente europeu após o término do conflito bélico. A insegurança das elites dava-se também pelas insurreições proletárias que eclodiram em vários países, as quais, naquele momento, tinham uma referência recente e exitosa materializada na Revolução bolchevique que implantou o socialismo na Rússia czarista em 1917.²

De outro prisma, o Partido Socialista Italiano (PSI), impregnado por uma orientação revisionista do marxismo, que negava a revolução armada para a conquista do poder político e pregava que se atingiria a sociedade socialista por dentro das instituições burguesas, não conseguia dar uma resposta à altura dos anseios populares.³

² Hobsbawn (1995) definiu o século XX como a Era dos Extremos, devido às sínteses resultantes da luta de classes mundial que levaram, no plano político, à derrocada da democracia liberal (1917-1942) e à ascensão de regime totalitários, como o fascismo, além do surgimento do primeiro estado operário na Rússia (1917), que dividiu o mundo entre os blocos capitalista e socialista após o término da Segunda Guerra Mundial. Justamente o esfacelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991, decretando assim o fim do chamado “socialismo real”, marcou o fim desse “breve século” e uma posição hegemônica solitária dos Estados Unidos na geopolítica internacional.

³ No texto *Para uma renovação do Partido Socialista*, publicado no jornal operário *L'Ordine Nuovo*, em 08 de maio de 1920, Gramsci (2004) denuncia as hesitações da direção do PSI em adotar e executar um programa revolucionário para organizar e preparar a classe operária italiana para a Revolução Socialista, bem como sua complacência com os setores reformistas do partido que seguiam uma linha política semelhante à da II Internacional em detrimento da orientação da III Internacional, da qual o PSI era integrante. A omissão da direção nacional do PSI no ápice das lutas proletárias em Turim, em 1919-20, no chamado “Biênio Vermelho”, foi o estopim para a cisão do PSI, que aconteceu em 1921, no Congresso de Livorno. A

Diante desse cenário de incertezas e crise de direção política no processo de manutenção da hegemonia burguesa, o fator coerção ganhou realce sem desprezar as máquinas de propaganda e persuasão criadas pelo regime de exceção sob a égide do PNF à frente da gestão do estado italiano.

O fascismo emergiu, portanto, no período pós-guerra marcado por grandes convulsões sociais, capturando sentimentos nacionalistas e populares, demarcando seu campo político como anticomunista e anti-liberal, e pregando um estado forte que prometia restituir a prosperidade e a estabilidade de toda a nação. Esse movimento atraía diversas classes sociais, como a burguesia, receosa de perder suas propriedades e bens diante das agitações de esquerda; da classe média, que empobrecia e tinha receio de se juntar à mesma condição social das camadas populares; e as classes trabalhadoras, as quais, na ausência de um movimento de esquerda que apontasse claramente o caminho para uma nova ordem, se agarravam aos discursos proféticos que embutiam alguma esperança de uma vida melhor.

Numa análise da “dupla perspectiva” no exercício da hegemonia na ação política e na vida estatal, Gramsci (2007) critica a divisão entre os momentos de força e convencimento. A dominação entendida de forma separada no momento coercitivo e no momento consensual é uma visão mecânica. Numa perspectiva processual, compreendem-se esses dois momentos de dominação imbricados dialeticamente, entendendo que a hegemonia se expressa em duas formas – persuasão e coerção – sacadas com maior destaque de uma ou de outra conforme o movimento das forças antagônicas em luta.

O fascismo italiano soube combinar bem esses dois mecanismos de exercício da hegemonia política. Por um lado, criou e colocou em movimento um estado de terror que assassinou opositores;⁴ prendeu

ala minoritária fundou a seção italiana do Partido Comunista Italiano (PCI), tendo à frente Gramsci, Togliari, Tasca e Bordiga.

⁴ Giacomo Matteotti, deputado pelo Partido Socialista Italiano (PSI), foi assassinado em 10 de junho de 1924, em Roma, após discurso no parlamento contra o regime fascista.

deputados de esquerda;⁵ reprimiu duramente as entidades classistas dos trabalhadores, fechando sindicatos e encarcerando seus dirigentes; arregimentou seguidores que funcionavam como milícias armadas que enfrentavam os contestadores do regime fascista em combates de rua; enfim, intimidou, calou e aprisionou os seus adversários políticos. Por outro lado, não descuidou de alguns aspectos, como a comunicação de massas, a cultura e a educação que compõem a superestrutura e formam o momento de persuasão e convencimento, inculcando os valores das classes dominantes nos segmentos subalternos e facilitando, dessa forma, o processo de dominação.⁶

2 As concepções de mundo e educação na ótica dos projetos políticos em disputa

A educação italiana tinha uma orientação liberal que era regulamentada pela Lei Casati, “outorgada” em 1859. Esta lei apresentava as seguintes características: instituição de um sistema nacional de ensino público, abarcando a educação básica e superior, inclusive a privada, gestados exclusivamente pelo Ministério da Educação. Este centraliza administrativamente todo o sistema nacional de Ensino Público, pois nomeava e mantinha o controle sobre os gestores centrais e periféricos do Conselho Superior de Instrução Pública. Concebida de forma verticalizada, a estrutura de comando tinha no topo o ministro da educação, seguido pelo Conselho Superior de Instrução Pública e três inspetores gerais que coordenavam um grau de ensino cada um. No tocante à

⁵ Antonio Gramsci foi preso em 8 de novembro de 1926 e juntou-se a deputados e dirigentes comunistas também detidos. Ficou encarcerado por mais de dez anos. Faleceu em abril de 1937, poucos meses após ser libertado.

⁶ Gramsci (2007) explicita a articulação entre os momentos de hegemonia quando afirma que “O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgão da opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em certas situações, são multiplicados artificialmente” (p. 95).

estrutura curricular, a Lei Casati apresentava uma divisão clara entre o ensino humanista e Ensino Técnico (CARMO, 1999), o que evidenciava a existência de uma escola dual.

O percurso educacional de Antonio Gramsci, nascido na Sardenha em 1891, sinalizava como funcionava o sistema de ensino italiano. Oriundo de uma família humilde, passou por privações materiais durante toda a infância e juventude. Em 1902, concluiu o Ensino Primário e já em tenra idade trabalhava em um cartório; portanto, ainda cursando o Ensino Fundamental, necessitava dividir seu tempo entre a escola e uma atividade produtiva para reforçar o orçamento familiar. Em 1907, terminou o ginásio e, no ano seguinte, ingressou no curso colegial, em Cagliari, onde passou a morar com o irmão mais velho. Aos vinte anos, concorreu a uma bolsa de estudos para alunos pobres; foi aprovado e tornou-se estudante na Faculdade de Letras da Universidade de Turim. Devido a problemas de saúde ligados ao sistema nervoso que o acompanharam por toda a vida, deixou de realizar os exames regulares, consequentemente se prejudicou; além disso, a bolsa de estudos mostrou-se insuficiente para custear as necessidades primárias básicas, como a alimentação. A mudança para um grande centro urbano e a desassistência diante de enfermidades contribuíram para sua desistência da universidade (GRAMSCI, 2007).

O sistema de ensino frequentado por Gramsci demonstra as contradições do liberalismo. As peculiaridades do liberalismo italiano no tempo histórico aqui reportado resultam de um processo de unificação do país, hegemonizado pela burguesia industrial do Norte, com o apoio da aristocracia agrária do Sul, que impediu transformações radicais na sociedade italiana, como as observadas na Revolução Francesa. Dessa forma, gerou-se um *Risorgimento*⁷ com características conservadoras que negou à integração cidadã das massas trabalhadoras na vida política do país e criou um Estado organizado sob uma forma de governo

⁷ Movimento de constituição do Estado Italiano, iniciado em 1815, que retirou da dominação estrangeira diversas regiões desse país e culminou com a sua unificação em 1870.

monárquico constitucional, além da continuidade da influência da igreja católica na sociedade, a permanência da estrutura agrária com a predominância dos latifúndios⁸ e a conservação da situação de penúria e exploração do proletariado urbano. Enfim, construiu-se um consenso entre os segmentos sociais dominantes que manteve a marginalização das classes subalternas.⁹

Entre os ideais liberais, cabe destacar o papel social da educação, a qual deveria ser pública, laica, desvinculada de privilégios de fortuna ou herança, não estar a serviço de nenhuma classe e propiciar o desenvolvimento dos dons inatos de cada indivíduo como nos relata Cunha (1975)

A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Onde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material. (p. 35)

Há uma diferença abissal entre o que anunciam os princípios liberais quando aplicados à educação e o papel social que a escola hegemônica pela burguesia desempenha na manutenção e reprodução das relações sociais existentes. Cunha (1975) desvela as contradições entre

⁸ Para Gramsci (2007), “Qualquer formação de uma vontade coletiva nacional-popular é impossível se as grandes massas dos camponeses cultivadores não irrompem simultaneamente na vida política” (p. 18).

⁹ Gramsci (2007) questiona: “Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral” (p. 19).

o que é dito e o que é feito pela ideologia liberal, ao denunciar que as oportunidades da escolarização não são franqueadas a todos e, mesmo onde há maior atendimento, verifica-se uma grande desigualdade na qualidade da educação; as aptidões das pessoas não são características inatas: ao contrário, são um produto da sua primeira educação, associadas às condições materiais de vida no que se refere à alimentação, ao desenvolvimento psicofisiológico e de certas diretrizes que cada classe social tem como resultado da vida que leva. Assim, imaginar que as aptidões são inatas é ignorar o que as produz. A educação escolar, no caso, está toda organizada para precisar as aptidões desenvolvidas nas classes não trabalhadoras da sociedade; dizer que são “razões de ordem intelectual” que barram o progresso escolar de alguém é dizer metade da realidade, ou seja, é dissimular a realidade. As razões de ordem intelectual são expressão de distinções sociais que assumem uma aparência desligada da sua origem. Gramsci foi uma dessas exceções que, a despeito de todos os obstáculos de ordem material, de saúde, de capital cultural, conseguiu, por meio de sua interação com seus pares e com o mundo, torna-se um intelectual exponencial que compreendeu a realidade e realizou proposituras para sua mudança.

Os debates a respeito da educação, protagonizados pelos partidos políticos, tornaram-se mais intensos após a Primeira Guerra Mundial quando esses ganharam maior representatividade na sociedade italiana. Esta, por um lado, vivia ainda sob uma monarquia constitucional em que o Rei, além de chefe de Estado, exercia forte influência no poder Executivo, esmaecendo as funções do Primeiro Ministro, pois o monarca detinha as prerrogativas de formar o governo. Por outro, com as reformas eleitorais de 1882, 1912 e 1919, houve um aumento gradativo da porcentagem de votantes que saltaram, respectivamente, de 7%, para 23,2% e 27,33% (CARMO, 1999). Num contexto de dificuldades econômicas e instabilidade política, o país, com seus múltiplos interesses, buscava caminhos para a saída da crise. Novos atores adentram o palco da disputa pela hegemonia política – o Partido Nacional Fascista (PNF) e o Partido Popular (PP) – que se somaram aos maiores partidos até então, o Partido Liberal (PL) e o Partido Socialista Italiano (PSI). Esse

confronto mais ampliado de projetos de sociedade ocorreu com maior intensidade nas eleições parlamentares de 1919.

Qual o projeto de educação desses partidos políticos? Como esses projetos inseriram-se na concepção de mundo dessas agremiações?¹⁰ O PP, de base social cristã, conseguiu eleger a segunda maior bancada na época, com 100 deputados, ficando atrás somente do PSI, que elegeu 156 parlamentares. Em rápida síntese, o partido propunha três medidas presentes no seu programa para enfrentar a crise do Estado Liberal:

Renovação político-institucional, que nos seus vários aspectos deveria promover a descentralização do poder; a reforma escolar que deveria proporcionar a liberdade da Igreja para realizar sua missão espiritual no mundo, tornando o ensino religioso obrigatório em todos os graus da escola; e a criação de um Ensino Técnico Profissional que correspondesse as novas exigência dos mundo do trabalho na indústria e no campo. (CARMO, 1999, p. 39)

O Partido Liberal, hegemônico até então, perdeu o controle do Parlamento nas eleições de 1919. Em julho de 1920, foi formado o Gabinete Giolitti para estancar a crise política e dar respostas as questões sociais mais prementes. Benedetto Croce, filósofo, neoidelista e intelectual renomado, foi empossado como Ministro da Educação Pública, uma das áreas mais críticas do governo. A concepção idealista passou a ser referência para o sistema educativo. Os idealistas pregavam uma restauração moral do povo italiano, segundo eles consumido pelo egoísmo e pelas fragmentações sociais, cabendo à escola ser um instrumento de união nacional, administrada pelo Estado, orientação que colidia com as pretensões da Igreja Católica.

O controle estatal da educação foi instituído por meios de duas medidas: a adoção dos exames para averiguação das aprendizagens dos alunos, inclusive os das escolas privadas, e o currículo que deveria ser referenciado pelas diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação. Tais

¹⁰ A breve síntese das concepções políticas e pedagógicas dos principais partidos políticos italianos no pós-primeira guerra teve suporte no trabalho de Carmo (1999).

ações contrariavam os católicos que, por meio do Partido Popular, reclamavam “a liberdade da escola”. Por outro lado, os liberais consideravam a concorrência um dos preceitos básicos do liberalismo, inclusive na educação, que seria ferido, assim como o estado laico, caso a Igreja Católica¹¹ formasse a juventude conforme seus princípios nas escolas estatais.

Os socialistas opuseram-se às medidas liberais enviadas pelo Ministério da Educação Pública para a Câmara dos Deputados. Defendiam, em vez do controle estatal, a democratização da educação centrada na sociedade ética, estendida ao maior número de cidadãos e mediada por uma pedagogia com orientação transformadora. Na ótica do PSI, tendo Gramsci à frente, a escola é um espaço de disputas de projetos políticos, sejam conservadores ou revolucionários, que deveria ser utilizada pelos socialistas para contribuir com a formação de uma vanguarda operária na luta contra a exploração do trabalho e pela superação da sociedade capitalista.

Por fim, o Partido Nacional Fascista (PNF) também tecia críticas ao Estado liberal e propunha medidas para a união nacional, para as quais as corporações e a escola tinham atribuições importantes. Às primeiras, caberia a função de solidariedade e desenvolvimento produtivo; à segunda, depositavam-se expectativas de contribuir com o desenvolvimento econômico do país, com a elevação cultural do povo e formação da elite dirigente. No embate entre os diversos projetos políticos e de sociedade e o papel da educação na consecução destes, o PNF conseguiu aglutinar segmentos sociais e políticos que lhe deram apoio necessário para alcançar o poder de Estado e realizar as reformas no ensino italiano.

¹¹ Com a ascensão do fascismo, foi assinado um tratado entre o Estado italiano e a Igreja Católica, denominado de Concordata, o qual é duramente criticado por Gramsci em dois aspectos: o político, pois “é uma forma de subtração de soberania do Estado a favor da Igreja”; e o técnico, por ser “um instrumento jurídico inadequado para resolver a questão de ordem internacional, representada justamente pela relação entre duas ordens desiguais: o Estado liberal, sede de soberania ‘nacional’, e a Igreja e o Vaticano, sede da soberania internacional” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 136).

3 A Reforma Gentile e o aprofundamento da escola dual

Com a ascensão fascista ao poder, uma aliança importante foi articulada por Mussolini entre o seu partido e os idealistas que apresentava interesses não só táticos, mas também estratégicos para ambos. Para o primeiro, era importante “garantir o apoio de intelectuais bem conhecidos e abrir uma brecha no mundo da cultura oficial” (HORTA, 2008, p. 183) e os últimos “viam nessa aproximação a possibilidade de colocar em prática o seu projeto pedagógico” (HORTA, 2008, p. 183). Entre as razões estratégicas, estava a percepção de Mussolini, que vislumbrava no “princípio do Estado ético de Gentile um caminho para o Estado totalitário”; já os idealistas “identificavam os valores universais com a nação e o Estado”, e consideravam a “restauração da autoridade estatal realizada pelo fascismo como um meio de libertação humana” (BORGHI *apud* HORTA, 2008, p. 184). A aproximação entre os dois partidos foi selada com a nomeação de Gentile como o primeiro ocupante da função de Ministro da Instrução Pública no Governo de Mussolini.

Empossado, Gentile realizou uma profunda reforma na educação que envolveu os níveis básico e superior nos anos de 1922 e 1923. As medidas administrativas adotadas demonstram o caráter centralizador que passou a ter o Ministério da Educação. Coube ao ministro a indicação dos componentes dos diversos órgãos colegiados, entre eles o Conselho Superior de Instrução Pública, que, até então, era formado por conselheiros eleitos. Os Conselhos provinciais do Ministério da Educação, com atribuições amplas e gestores eleitos, foram fundidos em Conselhos Regionais, que passaram a ter funções restritas, basicamente disciplinares, e cujos conselheiros foram nomeados pelo Ministro. Enfim, o caráter autoritário da reforma evidenciou-se com a centralização dos poderes no Ministério da Educação e seu esvaziamento nos órgãos regionais (HORTA, 2008).

O Ensino Médio italiano, antes da Reforma Gentile, era compreendido por três seções: a seção clássica, formada pelo Ginásio

(5 anos) e pelo Liceu (3 anos), em que se ministrava o ensino propedêutico destinado àqueles que buscavam ingressar nas universidades do Estado; a seção técnica, formada pela Escola Técnica (3 anos) e pelo Instituto Técnico (4 anos), em que se ministravam conteúdos programáticos que mesclavam aspectos culturais e profissionais com vistas a preparar os jovens para ocupar funções no serviço público e nos setores produtivos agrícola, comercial e industrial; e a seção normal, formada por um curso complementar (3 anos) e pela Escola Normal (3 anos), que tinha o objetivo de formar professores para o Ensino Primário.

Com a Reforma Gentile, a educação clássica mantém o mesmo formato, porém a essa seção foi adicionado o Liceu Científico – destinado a jovens, obviamente oriundos das elites, que aspiravam à estudar em faculdades de ciências, de medicina e cirurgia – e o Liceu Feminino – dirigido a jovens que buscavam complementação cultural, mas não se interessavam em cursar o Ensino Superior ou em obter certificação em determinada área profissional (GOY *apud* HORTA, 2008). A instrução técnica passou a ter quatro anos no Curso Inferior do Instituto Técnico e manteve o mesmo número de anos no Curso Superior do Instituto Técnico. Por fim, a seção normal passou a ter quatro anos no Curso Inferior do Instituto Magistral e três no Curso Superior do mesmo Instituto.¹²

¹² Os Quadros 1 e 2 foram elaborados para melhor ilustrar a organização do sistema educacional italiano (Ensino Médio) antes da Reforma Gentile (Quadro 1) e posterior a esta (Quadro 2), bem como identificar as diferenças entre os dois modelos e os efeitos provenientes da mudança proposta. Curso Inferior do Instituto Técnico (CIIT), Curso Superior do Instituto Técnico (CSIT), Escola Complementar (EC), Curso Inferior do Instituto Magistral (CIIM), Curso Superior do Instituto Magistral (CSIM).

Quadro 1: Ensino Médio antes da Reforma Gentile

| Seção | Etapa | Período | Finalidade | Público |
|----------|--------------------|---------|--|--------------------------------------|
| Clássica | Ginásio | 5 anos | Preparar para o ingresso na Universidade | Elite |
| | Liceu | 3 anos | | |
| Técnica | Escola | 3 anos | Ocupar funções no setor produtivo e público | Classe média e classes trabalhadoras |
| | Instituto | 4 anos | | |
| Normal | Curso Complementar | 3 anos | Formação de professores para o Ensino Primário | Classe média e classes trabalhadoras |
| | Escola | 3 anos | | |

Fonte: Horta (2008, com adaptação).

Uma análise mais detida das medidas adotadas pela Reforma Gentile demonstra que esta estabeleceu maiores obstáculos, talvez intransponíveis, aos jovens pertencentes às classes trabalhadoras para galgarem degraus mais altos no sistema de ensino italiano. No modelo liberal, vigente anterior à reforma, havia vestibulos que permitiam aos alunos mais destacados dos segmentos populares se formarem para atingir postos medianos no setor produtivo ou alcançar a universidade. Esse veículo de ascensão cultural era a Escola Técnica, suprimida com a reforma, a qual deu lugar a Escola Complementar. Esta tinha a função de reforçar conteúdos ministrados na escola elementar e preparava seus estudantes para a ocupação de empregos menores e funções subalternas no mercado de trabalho e no Estado.

Quadro 2: Ensino Médio após a Reforma Gentile

| Seção | Etapa | Período | Finalidade | Público |
|----------|------------------|---------|--|-----------------------|
| Clássica | Ginásio | 5 anos | Preparar para o ingresso na Universidade e Institutos Superiores | Elite |
| | Liceu | 3 anos | | |
| | Liceu Científico | 4 anos | Ingresso nos cursos superiores de ciências, medicina e cirurgia | |
| | Liceu Feminino | 3 anos | Complementação cultural para jovens que não desejavam realizar curso superior ou curso técnico | |
| Técnica | CIIT | 4 anos | Ocupar funções no setor produtivo e público | Classe média |
| | CSIT | 4 anos | | |
| | EC | 3 anos | Preparar para empregos menores/direção de pequenos negócios | Classes trabalhadoras |
| Normal | CIIM | 4 anos | Formação de professores para o Ensino Primário | Classes trabalhadoras |
| | CSIM | 3 anos | | |

Fonte: Horta (2008, com adaptação).

Ao mesmo tempo, se por um lado as mudanças dificultavam o acesso ao Ensino Superior pelos “simples”, por outro ela ampliava os espaços de formação para os filhos das classes abastadas. Com a reforma, além do Liceu Clássico como percurso formativo para a elite, somou-se a este o Liceu Científico, que tinha como objetivo desenvolver e aprofundar a educação de jovens que aspiravam aos estudos universitários

nas faculdades de ciências e medicina e cirurgia, com particular atenção à cultura científica (ITÁLIA, 1923), e o Liceu Feminino, que tentava dar um complemento de conhecimentos gerais às jovens que não aspiram nem ao Ensino Superior nem à obtenção de um diploma profissional (ITÁLIA, 1923).

Anos depois, quando já não era o titular do Ministério da Instrução Pública – função exercida entre outubro de 1922 e meados de 1924 – Gentile reafirmaria os princípios que engendraram a reforma por ele implantada, num balanço positivo¹³ das decisões então tomadas, expressos no tópico¹⁴ intitulado *Bondade intrínseca do Ensino Médio Científico*. A respeito da resolução que levou as mudanças no Ensino Médio, ele afirmou: “Eu direi imediatamente, por conta própria, que a instituição da escola secundária científica, em seu conceito inspirador e em sua estrutura essencial, está entre as coisas boas da Reforma dos Gentios”. A função essencial do Ensino Médio é indicada “para a formação em cada um de nós de uma verdadeira consciência humana, capaz de sentir adequadamente a sua posição no mundo, a sua própria responsabilidade para com o passado e para o futuro”, com o intuito de “enfrentar com dignidade e largura, devendo qualquer estudo científico mais elevado e qualquer tarefa profissional da natureza militar, socialmente elevado e complexo”. Em referência à criação do Liceu Científico, ele esclarece que “uma escola média única agora era considerada virtualmente impossível, já que nunca [...] [conseguiria] manter todos os elementos

¹³ A avaliação de Gentile sobre a Reforma do Ensino Médio está em R. D. 6/5/1923, n. 1054: Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali. Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 129 del 2/6/1923. Na bibliografia deste capítulo, a referência é intitulada ITÁLIA (1923).

¹⁴ O decreto real (ITÁLIA, 1923) traz os artigos da Reforma Gentile e uma avaliação feita por ele anos depois da implantação da reforma. Quando nos reportamos aos artigos dessa lei, há a indicação da numeração deles, tornando fácil sua identificação, mesmo sem a indicação da página. Já no texto de avaliação da reforma realizada por Gentile, situamos cada citação, indicando em que tópico está para facilitar a checagem, visto que submetemos o texto em italiano para tradução em português por meio do Google tradutor e a numeração das páginas passaram a não coincidir com o texto original em italiano.

em equilíbrio, [...] em perfeita harmonia indispensável para uma cultura verdadeiramente formativa”. Dessa forma, “uma escola secundária receptiva [receptaria] o ideal da educação do espírito, que é o clássico, o moderno e o único científica”. E reforça sua argumentação, afirmando “que, portanto, nem sequer era do interesse do discurso humanista persistir querer atribuir a um único instituto, o clássico, o monopólio da preparação na universidade” (ITÁLIA, 1923).

Em suma, a Reforma Gentile aprofundou o hiato entre as elites e as classes trabalhadoras no tocante ao acesso aos níveis superiores de educação e, por conseguinte, dos bens culturais legados historicamente pela humanidade por meio da ciência e das artes.

Gramsci, preso pelo regime fascista, fez uma avaliação crítica da Reforma Gentile ao denunciar seu caráter classista e excludente das massas trabalhadoras por restringir seu acesso ao pleno saber. Essa limitação de horizonte de acesso ao conhecimento científico e filosófico era provocado por um percurso formativo aplicado pela educação escolar ainda mais “interessada”, voltada para o exercício de empregos menores e funções subalternas no processo produtivo que impedia uma elevação cultural das crianças e da juventude de origem popular, com a intenção de mantê-las reféns dos mitos, do folclore e de outras influências culturais próprias do senso comum. Conforme Gramsci, a Reforma Gentile provocou uma fratura “entre a Escola Primária e Média, por um lado, e a Escola Superior, por outro” (GRAMSCI, 2001, p. 42). Fratura esta que, antes da reforma, existia “entre a escola profissional, por um lado, e as Escolas Médias e Superiores, por outro” (GRAMSCI, 2001, p. 42).

Prosseguindo sua avaliação, Gentile (ITÁLIA, 1923), no tópico “Principais desvantagens da falta de um curso inferior na escola secundária científica”, apontou os motivos da Reforma não ter atingido os resultados esperados. Dentre eles, o público diverso que frequentava a seção técnica: “essa heterogeneidade não poderia deixar de sentir seus efeitos deploráveis e não criar [as] mais sérias dificuldades no primeiro ano da escola científica, e mesmo além” (GRAMSCI, 2001, p. 42). Em seguida, Gentile (ITÁLIA, 1923) relacionava os problemas originários

da diversidade discente presente nos cursos Inferior e Superior do Instituto Técnico e o perfil de públicos esperados por essas instituições:

Quem está praticando o Ensino Médio científico realmente diz, e também estamos convencidos de que a afirmação corresponde à realidade, que as condições, depois, em 1929, eles pioraram. Agora, a parte mais importante e preocupante dos resultados emergiu do inquérito foi isto, que a fraqueza em latim e em matemática era notável em tudo, que a deficiência em latim não foi menor naqueles (eram 21% no período de 1923 a 1929) que vieram do ginásio clássico, porque aqueles que decidem passar – depois da primeira admissão, relativamente melhor – são, via de regra, aqueles em ginásio clássico [fizeram] teste ruim; que o despreparo dos técnicos do instituto (56%) foi sério no todo, embora fosse ainda mais sensível nos dois assuntos acima mencionados; que ainda mais sério foi o despreparo dos que vieram de escolas complementares (18%); que finalmente [os] provenientes dos institutos magisteriais, embora poucos em proporção (8%), pareciam desorientados na escola científica, porque eles são enviados para uma cultura de outro tipo e nomeados para diferentes propósitos. (R. D. 6/5/1923) (ITÁLIA, 1923, grifo nosso)

A seção magistral era um dos caminhos para os filhos das classes subalternas galgarem alguma ascensão social por meio dos estudos, ao passo que a escola complementar formava os chamados “empregos menores”; portanto, ambos tinham grande presença de alunos das classes populares. A observação de Gentile (ITÁLIA, 1923), relativa a aparência de desorientação de muitos alunos que frequentavam a escola média científica, certamente se deve ao percurso formativo desses alunos que não tiveram uma preparação adequada para o ingresso no Liceu Científico, o que é evidenciado no mau desempenho em latim e matemática, uma vez que muitos nunca estudaram latim e a maioria não deve ter tido uma formação adequada em matemática, conforme as exigências da escola média superior. O outro aspecto que explicaria

a “desorientação” assinalada por Gentile pode ser a ausência de capital cultural que possibilitasse aos estudantes filhos das classes trabalhadoras decifram o código linguístico disseminado nessas instituições educacionais. Nas palavras de Gramsci (2001), ao propor a escola única,

Pode-se objetar que um tal curso é muito cansativo por causa de sua rapidez, se se pretende efetivamente atingir os resultados propostos pela atual organização da escola clássica, mas que não são atingidos. Pode-se dizer, porém, que o conjunto da nova organização deverá conter os elementos gerais que fazem com que, hoje, pelo menos para uma parte dos alunos, o curso seja muito lento. Quais são estes elementos? Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos. (p. 37-38)

O nivelamento e a fusão por meio de estratégias educativas demorariam algum tempo diante de um alunato heterogêneo e provavelmente seria atingido só no final do curso, o que comprometeria a qualidade do ensino. Desta forma, “nem esta dizimação [o massacre a que os estudantes seriam submetidos para estar à altura das exigências de aprendizagem desejáveis pelos Institutos Técnicos] é suficiente”, conforme avaliou Gentile, “para apresentar em forma brilhante o contingente que chega à maturidade, como sua preparação em latim parece sempre escassa e a prova escrita em matemática revela muitas vezes deficiências muito sérias”, para frustração do idealizador da reforma, “enquanto a mesma cultura científica, que parece ser o privilégio de um instituto que, a partir de seu nome, geralmente não é muito certo” (ITÁLIA, 1923).

Gentile apontava vários fatores que contribuíam para que o corpo discente dos institutos científicos não atendesse às expectativas dessas instituições. Inicialmente, a despeito das reformas no Ensino Técnico e Profissional, persistia a falta de sintonia entre as gestões das escolas que ofereciam educação técnica e profissional e a das escolas secundárias científicas (Liceu Científico). Segundo ele, depois, uma preparação inadequada “dentro do território vasto, diferenciado e acidentado da Escola Pública”, enfim, uma coordenação de esforços “menos sensível e menos capaz de fornecer a tarefa de se preparar para um instituto de cultura clássica e científica em conjunto, que é de boa vontade própria e natureza da Universidade” (ITÁLIA, 1923). Por fim, Gentile questionava também se o novo programa do instituto técnico inferior não era de todo adequado para o exame de admissão ao Ensino Médio Científico. Portanto, a solução para a confluência entre a admissão de um público discente com as expectativas dos Institutos Científicos e a Universidade estava depositado num Ensino médio inferior que formasse com essa finalidade e um processo seletivo mais rigoroso para o ingresso no Liceu Científico.

Gentile avaliava que era necessário resgatar os propósitos de criação da escola técnica científica, a única surgida da reforma que se mostrava como uma “vítima indigna”. Entre as alternativas apresentadas com esse propósito apreciou-se a configuração de um Ensino Médio comum que formasse tanto para o Ensino Médio Clássico – Liceu Clássico – quanto para o Ensino Médio Científico – Liceu Científico. A materialização dessa proposta foi descartada, pois esse modelo implicaria a construção de uma grande quantidade de instituições de excelência, o que parecia algo utópico na avaliação de Gentile (ITÁLIA, 1923). Para ele, a saída viável foi a defesa de um curso médio de grau inferior preparatório exclusivamente para a admissão no Liceu Científico.

A argumentação de Gentile (ITÁLIA, 1923) para a “salvação” do Liceu Científico o conduz para a defesa explícita de uma escola dual, em que cada classe social deveria saber seu lugar de formação no sistema de ensino conforme suas aspirações. Dessa forma, ele refutou a tese de que a seção clássica deveria estar destinada às elites e a seção

científica para as massas trabalhadoras. No seu entendimento, ambas seções deveriam ser espaços formativos exclusivos das classes abastadas, pois não havia sentido restringir seu acesso somente à literatura e à filosofia e deixá-la à margem dos estudos científicos, uma vez que cabia a esses segmentos a direção intelectual e moral, além de funções de comando no Estado e na sociedade civil. Aos filhos das classes trabalhadoras estava reservada a escola média de nível inferior com o fim de ofertar Ensino Técnico e Profissional destinado a ocupação de empregos menores no sistema produtivo. Segundo Gentile, (ITÁLIA, 1923), essa escola média inferior “não pode nunca ter a estrutura e a função exigidas por uma escola como queremos que seja o Liceu Científico”, com a oferta do latim, por exemplo.

Reflexo da estrutura econômica e social, a escola capitalista, como parte integrante do complexo superestrutural, tem a função, por um lado, de reproduzir as relações sociais existentes inculcando os valores dominantes nas classes subalternas, a fim de prepará-las para o consentimento dentro do movimento hegemônico; por outro lado, forma os indivíduos, conforme o papel que deverão desempenhar na sociedade, ou seja, de direção ou subalternidade. Se esse formato não está dado *a priori*, uma vez que sua consecução ou não depende da ação das classes em luta, impedindo qualquer determinismo histórico, é fato que o fascismo enrijeceu os mecanismos de dominação realçando a coerção em detrimento da persuasão, característica imanente dos estados totalitários. Se o espaço de luta contra-hegemônica foi restringido, a atividade intelectual contrária ao regime de exceção não foi paralisada, mesmo que tenha sido elaborada em condições extremamente adversas, como as concepções de educação integral sintetizadas na proposta de escola unitária elaborada por Gramsci dentro do cárcere.

4 A escola única: um contraponto à Reforma Gentile

Gramsci não foi o único pensador marxista a identificar a escola como espaço de disputas por projetos de sociedade. Sucederam-no diversos intelectuais de esquerda, principalmente franceses, que também

observavam a escola como *locus* de disputa entre projetos conservadores e revolucionários. A diferença é que estes, apesar de admitirem a luta de classes no interior da escola, eram céticos em relação a processos mudancistas exitosos devido aos avassaladores mecanismos de transmissão dos valores dominantes, enquanto Gramsci, que não desprezava esse aparato burguês de propagação da ideologia dominante, apostava no sucesso da luta contra-hegemônica caso conseguisse formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora para esses embates.

As classes sociais originadas a partir de uma atividade produtiva têm seus intelectuais orgânicos, indivíduos que atuam a serviço da sua classe. Que formação devem ter? “Ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Prossequindo na caracterização do intelectual orgânico, Gramsci (2001) afirma que

[...], pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (p. 15-16)

A fim de demonstrar que até mesmo o trabalho físico mais simples exige um mínimo de atividade intelectual criadora, Gramsci (2001) afirmou que todos os homens são intelectuais, mas nem todos eles exercem na sociedade a função de intelectuais orgânicos. Para desempenhar essa atividade, há uma formação singular que torna os intelectuais orgânicos uma categoria específica. Os intelectuais orgânicos são

funcionários subalternos do complexo superestrutural que exercem o papel de mediação entre este e a base social e econômica, desempenhando papéis organizativos e conectivos. Como a escola é um espaço da sociedade civil, nela haverá disputas pela construção do consentimento espontâneo dentro da luta pela hegemonia. No malogro da persuasão, a classe dominante aciona os instrumentos coercitivos do Estado (GRAMSCI, 2001).

As críticas de Gramsci (2001) à educação italiana deram-se por volta de 1932, quando as reformas implementadas por Gentile já estavam em vigor há quase uma década. Gramsci (2001) demonstrou que as reformas aprofundaram a escola dual, reforçando um sistema educacional que preparava os filhos das classes trabalhadoras para funções subalternas no mercado de trabalho e os jovens oriundos das elites para serem dirigentes do Estado e das empresas capitalistas. A constituição de um sistema educacional único que ofertasse educação comum a todos independente de sua origem social e que tivesse como princípio fundante o trabalho estava na base das propostas formuladas por ele.

Esse pensador observava uma dissociação entre o que era ensinado na escola e o que os alunos vivenciavam no seu cotidiano: existia um abismo entre teoria e prática que dificultava a aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, o ambiente escolar era inóspito para os alunos das classes populares, pois os métodos de ensino, os códigos linguísticos, os costumes e as rotinas eram estranhos para esse público, que se tornava agente passivo por não conseguir realizar as conexões entre o seu meio e o que era ministrado na escola tradicional, que parecia estar organizada para não os receber, como atestou Gramsci (2001):

Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque”. (p. 52)

Gramsci (2001) também criticava o método de ensino adotado na escola tradicional. A obtenção de certas rotinas pelos jovens era um desafio difícil, pois “é necessário que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só se podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos” (p. 46). O desenvolvimento de práticas constantes ainda na juventude era um exercício imprescindível para a aquisição da disciplina que levaria os estudantes à autonomia intelectual: “um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados?” (GRAMSCI, 2001, p. 46).

Para Gramsci (2001), as pessoas deviam estar conscientes “de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (p. 51). No entanto, para o pensador sardo, a busca da autodisciplina intelectual do estudante deveria ser buscada por meio de métodos inovadores com suporte do conhecimento científico que superassem métodos pedagógicos tradicionais, os quais conduzem o educando para a subserviência.

A avaliação era outro aspecto da escola alvo das críticas de Gramsci (2001): ele defendia o fim dos exames. Afirmava que, da forma como eram utilizados, não serviam para verificar as aprendizagens e estimular a observação atenta dos estudantes a respeito dos conteúdos programáticos vivenciados por estes. Segundo ele, “Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, hoje, deve ser muito mais um ‘jogo de azar’ do que antigamente” (p. 45). E atestava: “Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma ‘definição’ é sempre uma definição; mas, e um julgamento, uma análise estética ou filosófica?” (p. 45).

Gramsci propunha a escola única estendida a todos em oposição a escola fascista. Deveria abordar uma cultura humanista que articulasse o desenvolvimento intelectual e manual. À formação técnica inicial

seguiria uma formação especializada conforme as vocações manifestadas pelos alunos e suas escolhas. Tanto as atividades técnicas como as intelectuais seriam aperfeiçoadas em instituições próprias para essas finalidades; os que se destacassem nas atividades especializadas eram incentivados a iniciar a vida profissional.

A escola única devia adotar um currículo que contribuísse com a transformação social. Ele traz uma concepção de mundo e formação humana que deve estar em sintonia com os objetivos da educação. No caso da escola única, o currículo deve estar voltado para a compreensão da realidade e a aquisição de autonomia intelectual dos educandos, facilitando o entendimento da trajetória humana pela história, seus legados e manifestações no presente, bem como o incentivo a reflexões que projetem o que se espera para o futuro da humanidade, a partir das ações dos indivíduos na atualidade. A adequação curricular deve se dar por meio de uma organização do trabalho pedagógico que considere o meio em que a escola está inserida, o desenvolvimento intelectual e a idade do estudante. A formação humanista e cultural contextualizada e potencializada por meio das interações entre professores e educandos e entre estes poderá desenvolver a maturidade intelectual do alunato e estimulá-lo a integrar teoria e prática mediante intervenções que modifiquem a realidade próxima em que vivem. Afinal, a escola única era um contraponto:

A tendência atual [que é] a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2001, p. 33)

Como era a organização da educação básica na proposta de escola unitária? Previa-se um período de três a quatro anos no nível inicial da escola elementar – em que seriam ensinados os seguintes componentes curriculares: a língua nacional, matemática, geografia e história. Temas

relativos a direitos e deveres já deveriam ser ensinados como noções iniciais do papel do Estado e da sociedade, fornecendo conhecimentos que levassem a uma visão de mundo distinta das propagadas pela ideologia conservadora. A etapa posterior ao nível elementar da escola única deveria ter um período de cinco ou seis anos, com perspectiva de conclusão quando os estudantes tivessem quinze ou dezesseis anos. Gramsci (2001) retrucava às críticas de longa extensão temporal dessa etapa, argumentando que era necessário um período maior para compensar a quase inexistência de capital cultural das crianças oriundas das famílias pertencentes às classes populares que só o adquiriam no ambiente escolar, enquanto os filhos das classes abastadas já o tinham apreendido em seu ambiente familiar (GRAMSCI, 2001, p. 36-38).

O trabalho como princípio educativo e sua indissociabilidade teórica e prática já deveriam ser objeto de estudo na etapa elementar. A compreensão do mundo do trabalho precisa estar associada ao entendimento, mesmo que ainda superficial, de direitos e deveres. Para Gramsci (2001):

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (p. 43)

Qual a função do Ensino Médio como última etapa da Educação Básica? Seus objetivos educacionais devem estar voltados à preparação para o mercado de trabalho ou para o ingresso na universidade? Há quase um século, Gramsci (2001) refletia a respeito do papel dessa fase terminal da educação básica, como se pode observar no trecho a seguir:

O problema fundamental se põe para a fase da atual carreira escolar hoje representada pelo liceu, que em nada se diferencia, atualmente, como tipo de ensino, das fases escolares anteriores, a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, devido à maior idade e à experiência anteriormente acumulada. De fato, entre liceu e universidade, isto é, entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral). Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. (p. 38)

Para ele, essa etapa “deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Tais habilidades poderiam ser “necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.)” (2001, p. 39). Assim, é no Ensino Médio que deveria começar “o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida [...] esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Para Gramsci (2001), ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por razões de contraste e de polêmica quando “é necessário entrar na fase ‘clássica’, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas” (p. 39). Portanto, “a escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar,

a obter uma certa espécie de ‘conformismo’ que pode ser chamado de ‘dinâmico’” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Já na fase posterior, a criadora, “sobre a base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (GRAMSCI, 2001, p. 39). Dessa forma, a escola criadora indica que a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade (GRAMSCI, 2001, p. 40).

E quanto aos professores, o que Gramsci (2001) esperava deles? Ele defendia melhores salários e condições de trabalho para os docentes de forma que pudessem desempenhar seu fazer pedagógico com competência, contribuindo decisivamente para a aprendizagem dos estudantes. Para ele, “o corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada” (GRAMSCI, 2001, p. 36-37).

Além disso, a escola é palco de disputas ideológicas entre propostas conservadoras e revolucionárias, sendo imprescindível o engajamento dos docentes na defesa de concepções de mundo que levem sua transformação. Dessa forma, a escola é um espaço privilegiado para formar e ganhar consciências que se engajem pela hegemonia política do proletariado, a fim de fazer com esmero as lutas pela superação da sociedade capitalista. Se a qualquer membro da comunidade educacional abre-se a possibilidade de desempenhar o papel de intelectual orgânico, indubitavelmente o professor tem uma posição privilegiada devido a sua função no processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente

de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 2001, p. 44)

A materialização da escola unitária significaria o advento de uma escola democrática, em que todos teriam acesso a um ensino de qualidade e a uma formação que possibilitaria a qualquer estudante futuramente aspirar a funções dirigentes na sociedade em que vive. Esse modelo de ensino marcaria o fim da escola dual que educa os filhos das classes trabalhadoras para o trabalho manual e funções subalternas e os filhos da elite para o desempenhar o trabalho intelectual com atribuições de comando tanto no aparelho de Estado quanto na gestão das corporações privadas. Nas palavras de Gramsci (2001):

[...] mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo, com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. (p. 50)

Seria possível uma escola democrática nos moldes delineados por Gramsci (2001) nos marcos de uma sociedade capitalista? Certamente que não, mas no trabalho de conscientização das massas e sua elevação cultural, seria uma bandeira de agitação e convencimento de que somente com a revolução socialista, a extinção da propriedade privada e o fim da exploração do trabalho humano se conquistaria a igualdade material e de acesso aos bens culturais, atividade intrínseca à escola.

5 Considerações finais

Observamos que os efeitos políticos decorrentes da Primeira Guerra Mundial levaram a uma crise hegemônica da burguesia que não

conseguiu mais manter a direção das massas por meio da ideologia liberal. Essa instabilidade suscitou soluções extremas: à esquerda, com a ascensão do primeiro estado operário da História erguido pela Revolução Russa de 1917 e, à direita, com um modelo radical de dominação burguesa expresso no fascismo na Itália, em 1922 e, posteriormente, na Alemanha, em 1933.

O Estado fascista realçou o momento coercitivo no processo de hegemonia das classes proprietárias; entretanto, ele não desprezou a construção do consentimento espontâneo, investindo nos aspectos culturais que compõem a superestrutura social, instância que compreende a educação. Na disputa pelas concepções de mundo e educação dos partidos que lutavam pela hegemonia da sociedade italiana, consagrou-se o êxito do Partido Nacional Fascista (PNF), que, em aliança política com os idealistas, realizou uma ampla reforma administrativa e educacional no sistema de ensino da Itália.

A Reforma Gentile, analisada por meio do Ensino Médio neste trabalho, significou, por um lado, a ampliação de oportunidades educacionais para as classes abastadas, com vistas à formação de seus filhos, mediante acesso e compreensão do saber historicamente sistematizado pela ciência e cultura, para que se tornassem dirigentes da sociedade, seja nas instâncias estatais, seja nas empresas privadas. Por outro lado, impediu a trajetória para que os filhos da classe trabalhadora tivessem acesso à seção clássica do Ensino Médio e restringiu seu acesso ao Ensino Técnico e Profissionalizante, permitindo somente à escola complementar, percurso formativo que os excluía do Ensino Superior e de profissões medianas de algum reconhecimento social. Desta forma, restou-lhes uma educação voltada para a ocupação de empregos menores e funções subalternas. Ao analisar a Reforma Gentile, Gramsci (2001) afirmou que esta aprofundou a “fratura” existente na sociedade italiana.

Em oposição à escola dual radicalizada pela Reforma Gentile, Gramsci (2001) sintetiza seu pensamento educacional na proposta de Escola Única. Caberia a esta oferecer uma Educação Básica que permitisse o acesso à cultura humanista universalizada a todas as crianças e jovens,

independente de sua origem social; ao fim desse nível, cada jovem poderia escolher entre o Ensino Superior e o Ensino Profissionalizante.

O socialista sardo defendia profundas transformações no ensino tradicional em aspectos como o currículo, a avaliação, a disciplina e a valorização dos professores. Imaginava que uma escola democrática deveria possibilitar a todos os educandos a condição de se tornar um governante. Parece-nos óbvio que Gramsci só concebia uma escola com essas características numa sociedade que acabasse com a exploração do homem pelo homem e com a propriedade privada, enfim, que superasse as relações capitalistas de produção e que chegasse ao socialismo por meio de uma Revolução.

Referências

CARMO, Jefferson Carrielo do. *Giovanni Gentile e a reforma da escola italiana nos primórdios do fascismo*. 1999. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasileiro*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução: Carlos Néelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Organização e tradução: Carlos Néelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução: Carlos Néelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

HOBSBAWN, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922-1923). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, 2008, jan./abr. Disponível em: www.fae.ufpel.edu.br/asphe. Acesso em: 15 out. 2018.

ITÁLIA. R. Decreto 6/5/1923, n. 1054: *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*. *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* n. 129 del 2/6/1923.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário Gramsciano* (1926-1937). Tradução: Ana Maria Chiarini, Diogo Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Sílvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2017.

4

Capítulo 4

O pensamento pedagógico socialista de Anton Makarenko na União Soviética

Erlando da Silva Rêses¹

Wallace Roza Pinel²

1 Introdução

Apresentamos a necessidade do resgate das ideias do educador socialista Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) para os tempos

¹ Professor Associado do PPGE/FE/UnB. Contato: erlando@umb.br

² Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: walaceroza@gmail.com

atuais, a fim de destacar seu relevante trabalho na luta em favor da educação como projeto social dirigido às camadas sociais menos favorecidas socioeconomicamente.

Nesse sentido, procuramos na experiência pedagógico-revolucionária-socialista deste pensador subsídios que dialogassem com as categorias “Educação e Trabalho” em espaços de afastamento e restrição de liberdade, sobretudo de crianças e jovens desvalidos no período da Revolução Russa.

Makarenko abraçou a tarefa histórica de realizar um trabalho político e pedagógico segundo as teses do socialismo, transformando-se no precursor de uma práxis pedagógica e tornando-se uma referência em seu país e, posteriormente, no mundo (MAIA, 2016). Nesse sentido, tomando-se o tempo presente como recorte histórico, frente aos desafios que o momento nos impõe como educadores e pesquisadores, a busca pelo fortalecimento da educação popular faz-se necessária frente à educação mercantilista-liberal hegemônica, que entende alunos por índices e escolas como metas, desumanizando a construção histórico-dialética dos sujeitos.

Sob a perspectiva crítica, reconhecemos que a *Pedagogia Socialista* de Makarenko foi pioneira e fundamental para a discussão de instituições de “reforma” de infratores(as) por meio da educação e do trabalho, ainda que permeada de contradições inerentes ao processo revolucionário histórico. Interessa-nos especialmente a perspectiva *coletivista e autogestionária* proposta pelo autor, em que pesem críticas e polêmicas a seu respeito. Ele foi acusado por educadores soviéticos de promover uma escola espartanista, criticado por usar métodos severos e autogestionários, por defender a remuneração em dinheiro do trabalho produtivo desenvolvido pelo estudante no processo de aprendizado e acusado de autoritarismo, e por alguns atribuírem conotações militaristas a sua pedagogia.

Registra-se a influência decisiva das obras de Máximo Gorki³ sob o pensamento e a prática pedagógica de Makarenko. Ambos desvalidos em suas infâncias e juventude, filhos da classe trabalhadora que

³ Máximo Gorki, (1868-1936) escritor, romancista, ativista político russo considerado pela crítica literária como o criador da chamada literatura proletariada, inspirador da Colônia Gorki, onde Makarenko trabalhava com crianças e jovens afastados da sociedade.

procuravam o protagonismo das ações nas pessoas do “submundo”, registrando com emoção e razão as personagens que compõem o arcabouço social do lumpesinato marxiano: marinheiros, ciganos, prostitutas, malandros e afins.

2 Antecedentes e Fundamentos da Educação Socialista

Durante a Monarquia, a Rússia era economicamente atrasada e vivia com graves problemas sociais: ignorância, analfabetismo, ausência de direitos e miséria. O Império governado pelos czares mantinha o país em guerra com situações de violência e corrupção. Em 1877, a população era de 100 milhões de habitantes, com 1 milhão de operários em péssimas condições de vida. O Censo de 1897 apontava que apenas 29% dos homens sabiam ler e escrever, entre as mulheres 13%, e 4 em cada 5 crianças não tinham oportunidade de estudar (LUEDEMANN, 2017).

Com a situação caótica, o Governo tinha de enfrentar várias manifestações e as reprimiam violentamente. Em 1905, cerca de mil pessoas foram mortas em um único dia. A participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial piora ainda mais a situação – A Rússia entra na guerra despreparada, sem suprimentos, alimentos e armamentos. O Czar Nicolau II (1894-1917) abdica e é convocada a assembleia constituinte. Havia disputa pelo poder entre as forças envolvidas para derrubar a monarquia, e operários, organizados nas grandes cidades, queriam uma nova ordem (CAPRILES, 1989).

Assim, surge o germe de um dos Eventos mais importantes do século XX, em 1917 – a Revolução Russa – com a vitória do socialismo revolucionário no mais extenso país da Europa.

Anton Semionovitch Makarenko nasceu na cidade de Belopólie, região de Kharkov, Ucrânia em março de 1888 e morreu em abril de 1939. Era filho de família operária, cujo pai era ferroviário (cresceu em ambiente proletário), em meio ao ativo movimento de organização dos trabalhadores que caracteriza as décadas pré-revolucionárias e levou aos acontecimentos de 1905 e à violenta repressão czarista (CAPRILES, 1988).

Em 1905, concluiu o curso de pedagogia na Escola Pública de Kremenchtug e lecionou em escolas primárias populares (1905-1914). Já nesse início, Makarenko definia para si próprio a importância da formação política do educador. Em 1917, ele termina o curso no Instituto Pedagógico de Poltava, para, em seguida, administrar escolas em Kriúkov e Poltava (1918-1920) (CAPRILES, 1988).

Sua grande epopeia educacional começou em 1920, quando, por 16 anos, dirigiu as instituições correccionais para crianças e adolescentes abandonados e foi chamado pelo Comissariado do Povo para fundar uma colônia correccional para delinquentes e condenados (menores abandonados), legados da Primeira Guerra Mundial e da guerra civil (1918-1921). Assim, surge a Colônia Maximo Gorki, em Poltava 1920 a 1927, e depois a Comuna Felix Dzerjinski, em Khárkov, entre 1928 e 1935 (LUEDEMANN, 2017).

A transformação revolucionária da sociedade russa implicou uma concepção antropológica completamente nova, sendo a educação chamada a contribuir na criação de um novo ideal humano – um homem novo para o socialismo. A revolução foi uma ruptura em direção à mudança, e na educação tudo estava por ser feito, por ser criado e recriado, a partir da nova concepção de mundo da classe trabalhadora iluminada pelo marxismo. Makarenko assumiu o compromisso de elaboração prático-teórica de uma pedagogia comunista. Ele compreendeu a importância da ação prática, e mais que isso, a dialética necessária entre a compreensão crítica da realidade e sua transformação revolucionária pela ação dos homens.

Tendo a educação como objetivo final da formação política do cidadão para a construção do socialismo, Makarenko considerou que esse objetivo tinha de ser atingido em concordância com a organização coletiva que realizou a revolução de outubro de 1917.

Assim, Makarenko reproduziu na escola a visão leninista da condução social. As aulas eram a unidade estrutural fundamental da vida da colônia, mas a rotina era governada segundo leis do inter-relacionamento celular e dividida em destacamentos semelhantes aos pioneiros

membros da organização leninista infantil, que apresenta semelhanças com as organizações escoteiras (RUIZ, 2008).

A proposta de educação tomava como referência os princípios leninistas de *O Estado e a revolução*: educar os novos comandantes da sociedade comunista; educar para o fim das diferenças de classes; educar para que cada um entenda que deve trabalhar conforme sua capacidade e contemplar as suas necessidades. Uma educação de homens e mulheres com diferentes capacidades e diferentes necessidades, mas com os direitos assegurados.

A pedagogia de Makarenko está marcada pela sociologia leninista, que coloca como necessária a formação do novo homem para a sociedade socialista: trabalhador e culto, que saiba comandar e se subordinar aos companheiros. Para esse tipo de sociedade, que visa abolir as diferenças de classe social, a instrução e a educação tem um papel fundamental. Para tanto, a escola deveria ser não um laboratório, um espaço que isolasse as crianças da vida social, real, do mundo adulto; ela mesma deveria ser uma nova realidade social, à frente ou ao lado das formas mais desenvolvidas da vanguarda da classe trabalhadora: os soviets, expressão da democracia socialista.

De acordo com sua experiência, seria preciso tomar o trabalho produtivo como uma das atividades essenciais da escola, além da instrução e da cultura. No lugar da sala de aula ou da organização por dormitórios, como nas comunas, a organização principal seria o destacamento, o grupo social primário, de contato, em que estariam organizados 7 a 15 educandos(as). Este seria o lugar da participação de cada educando na vida da coletividade geral. Inicialmente divididos por faixa etária, para o período de constituição da coletividade, poderiam depois ter educandos de diferentes idades para o melhor acompanhamento das crianças menores. A organização dos pioneiros e da juventude comunista deveria estar espalhada nos destacamentos, como no modelo leninista da relação entre a vanguarda e a massa (RUIZ, 2008).

No interior da realidade ambiente, prodigiosamente complexa, a criança entra numa infinidade de relações em que cada uma se desenvolve sem cessar, se relaciona com os outros e se complica devido ao seu próprio

crescimento físico e moral. Todo esse “caos” que parece não ser suscetível de nenhuma quantificação não cria menos, a cada momento, modificações na personalidade da criança. Orientar e dirigir esse desenvolvimento, tal é a missão do educador (FILONOV; BAUER; BUFFA, 2010).

Para Makarenko (1983), a vida prática seria o critério do trabalho vivo da pedagogia comunista. No lugar dos parâmetros ideais, eternos e absolutos, o pensador socialista definiu as tarefas concretas como produto de um planejamento consciente, racional, das necessidades sociais, sempre em transformação, num processo dialético.

Segundo ele, é preciso deixar de considerar a “criança”, ser genérico, abstrato, como objeto da educação e tomar a “coletividade” como novo objeto da educação comunista. A tese de Makarenko (1981) – a coletividade como objeto da educação comunista – é a realização concreta da escola única, em uma sociedade marcada pelo fim da propriedade privada e a pela garantia da igualdade de direitos.

O pensador socialista retrata sua experiência no livro *Poema pedagógico* (MARENKO, 1983), cuja leitura, no lugar de um texto teórico, abre inúmeras possibilidades para a experiência estética, ou seja, a aventura de criação educacional. A concepção da obra remonta ao ano de 1925, dividida em três partes, cujo objetivo era expor a experiência que resultou na criação da metodologia de organização do trabalho educacional na forma de uma narrativa literária. Esse recurso literário de demonstração do nascimento e do desenvolvimento de suas teses educacionais teria sido estimulado por Gorki, em uma carta que dizia: “você levou doze anos trabalhando e os resultados de seu trabalho não têm preço. Mas o caso é que ninguém o conhece e não o conhecerá se você mesmo não contar. Vá para qualquer lugar tranquilo e escreva seu livro, querido amigo” (FILONOV; BAUER; BUFFA, 2010, p. 29).

Em *Poema pedagógico*, Makarenko (1983) descreveu suas experiências, que se transformaram numa escola concreta, em que a prática diária, analisada a partir das concepções socialistas, lhe ensinaria mais que as teorias essencialmente burguesas que lhe haviam sido apresentadas na Universidade.

3 A Experiência das Comunas

De acordo com Maia (2015), Makarenko fez da educação sua vida, da tarefa de educar um caminho para a transformação do homem em pensador revolucionário comprometido com a educação socialista. A pedagogia construída na famosa Colônia Gorki, de 1920 a 1927, posteriormente na Comuna Dzerjinski entre 1928 e 1935, pode servir de referência para se entender como se pensava a educação de jovens “infratores” sob o regime socialista, na Ucrânia.

O trabalho como princípio educativo não pode ser tomado como uma concepção abstrata. Para Makarenko, o trabalho deveria fazer parte de um sistema geral de coletividade, separado do estudo como trabalho produtivo, no lugar. A escola makarenkiana é organizada de acordo com os princípios da instrução geral e do trabalho produtivo, retirando-se a centralidade da sala de aula. (LUEDEMANN, 2017, p. 23)

Sua obra pedagógica deve ser resgatada em nossos tempos, tendo em vista ter sido inovadora no Regime Socialista, especialmente no cuidado pedagógico às crianças, jovens e adolescentes “infratores” na Ucrânia, influenciando, ainda que de forma não suficientemente evidenciada por meio das pesquisas, discussões sobre a temática até a presente data.

Desde o início, quando assumiu a direção da colônia de jovens delinquentes, Makarenko tinha consciência de que seria necessária uma nova teoria pedagógica para o trabalho de educação socialista. No seu caso a situação era ainda mais difícil porque o trabalho de reeducação dos jovens delinquentes estava muito marcado por antigos preconceitos: o jovem está marcado pela criminalidade e seu caráter dificilmente mudará; ou que estes jovens dificilmente desenvolveram uma cultura mais refinada, devendo ser educados apenas para o trabalho manual. (LUEDEMANN, 2017, p. 97)

A Colônia Gorki⁴ deu-se não apenas em um lugar fisicamente, mas em três espaços distintos da Ucrânia: Poltava (1920-1923), Trepke (1923-1926) e Kuriaj (1926-1928). Na Colônia Gorki, meninos e meninas eram divididos em grupos de dez, de diferentes faixas etárias, em que um representante de cada turma participava de assembleias e reuniões em que se discutiam as situações da escola: um objeto roubado, a melhoria do prédio, a compra de materiais, a limpeza dos banheiros, os problemas particulares. Sexo e namoro também tinham espaço nas reuniões. Normas e decisões não podiam ser predeterminadas.

O primeiro e o último voto eram sempre dos alunos (FILONOV; BAUER; BUFFA, 2010). Mesmo em uma sociedade revolucionária, havia pouco apoio dos intelectuais do Comissariado do Povo para a Instrução Pública e Arte da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), devendo ser dispensada aos estudantes uma atenção secundária que apenas os readaptasse para o convívio em sociedade, em algum trabalho tido como de “segunda categoria”. A educação em prisões, mesmo na sociedade comunista, não tinha um projeto claro, apoiado e definido, ficando a cargo dos diretores da Colônias/Reformatórios o projeto pedagógico a ser adotado.

A pedagogia socialista de Makarenko, naquele momento voltada à educação de jovens infratores, baseava-se fortemente na concepção da escola-reformatório-prisão como um espaço de coletividade, observando na afetividade e na disciplina pilares da convivência coletiva, entendendo ainda que a psicologia e a filosofia deviam atuar como elementos fortalecedores da ciência principal da educação: a Pedagogia.

A dialética da ação pedagógica é tão grande que nenhum meio pode ter efeito positivo se toda uma série de outros meios não é posta em prática simultaneamente [...]. Em si, todo meio pode ser bom ou mau, sendo o elemento decisivo não sua ação isolada, mas a de um conjunto

⁴ Máximo Gorki foi um escritor, romancista, dramaturgo, contista e ativista político russo. Gorki foi escritor de escola naturalista, que formou uma espécie de ponte entre as gerações de escritores soviéticos.

de meios harmoniosamente organizados. (MAKARENKO, 1957, p. 258)

Com a concentração de poder stalinista, especialmente a partir dos anos de 1930, gradualmente ocorre o enfraquecimento dos princípios pedagógicos que procuravam aliar dialeticamente a educação e o trabalho naqueles espaços, tendo o trabalho produtivo paulatinamente ocupado uma posição de destaque em detrimento do estudo acadêmico, fato que desagrada Makarenko. Inicialmente, adotava-se a prática de 2 horas de trabalho para 6 horas de estudo; entretanto, com a exigência de Stálin, se inverte essa ordem: aumenta em 50% a produção industrial, adotando a jornada de 6 horas de trabalho e 4 horas de estudo.

A ascensão de Stálin, o fascismo e o prenúncio da Segunda Guerra Mundial coincidem com o gradual afastamento das aspirações pedagógicas iniciais. Makarenko torna-se líder da Comuna Dzerjinski,⁵ desvinculada do Comitê de Educação para o Povo da Ucrânia, sob o comando direto da Tcheká,⁶ precursora da temida KGB.⁷ Amplamente influenciado por ideais nacionalistas e produtivistas, administra aquele espaço de reclusão e trabalho, não só destinado para os tradicionais jovens infratores, mas também para presos políticos, antigos clérigos e “inimigos do povo”.

⁵ Félix Edmundovich Dzerzinski (1877-1926): comunista polonês, fundador da Tcheká, a primeira polícia secreta da União Soviética. Foi um dos fundadores do partido Social Democrata na Polônia, em 1900. Passou a maior parte da sua vida preso por suas atividades revolucionárias. Em março de 1917, após uma prisão de cinco anos, ao se ver livre seu primeiro ato, filiou-se ao Partido Bolchevique. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/orgaos_seguranca.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

⁶ A “Comissão Extraordinária de toda a Rússia para o Combate à Contra-Revolução e a Sabotagem” foi a primeira polícia secreta soviética, criada por Lenin em 1917, a qual ficou conhecida pela abreviatura de Tcheká. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/orgaos_seguranca.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

⁷ Komitet Gosudarstvennoy Bezopasnosti pode ser literalmente traduzido como “Comitê de Segurança do Estado”. Foi a principal organização de serviços secretos da União Soviética, cujas funções foram desempenhadas entre 13 de março de 1954 e 6 de novembro de 1991.

Abandona-se a ideia de educação e de trabalho como fatores conjugados, avançando-se na rápida transformação do espaço pedagógico em uma planta fabril. Havia o entendimento de se encarar a educação nesses espaços como uma “fábrica” da URSS, introduzindo-se o protagonismo dos modos “científicos” fordistas-tayloristas de produção como a finalidade principal daqueles espaços, ficando famosa pela produção da máquina fotográfica Leica 35 mm.

Figura 1: Câmera Fotográfica Leica de 35 mm da URSS



Fonte: NOVACON (s/d).

Em 4 de março de 1937, por Decreto do *Narkompros*,⁸ extingue-se na URSS a educação conjugada com o trabalho, encerrando-se a passagem de Makarenko por aquele espaço, transferido para Kiev no cargo burocrático de Diretor Ajudante de Colônias de Trabalho. Temos o paradoxo do mito: criara-se o “herói soviético do trabalho” ao mesmo tempo em que se liquidava com sua pedagogia, na prática.

Em 1939, coincidindo com a morte prematura de Krupskaya, fecha-se, a contragosto de Makarenko, a Comuna Dzerzinski. Estava

⁸ Comissariado do povo para Educação da URSS.

praticamente transformada em fábrica, marcando para alguns o fim de um ciclo para educação de jovens infratores soviéticos. Na data de 1º de abril de 1939, o pedagogo, escritor e ativista político falece de ataque cardíaco em uma viagem de trem entre Golitsino e Moscou.

4 Considerações finais

Nunca mais ladrões nem mendigos: somos os dirigentes

Comuna Gorki

Makarenko escolheu e assumiu a difícil tarefa de reeducar e criar suas colônias – seus coletivos – com o objetivo de “salvar e recuperar” crianças vítimas do período da guerra, da revolução e da fome, restituindo-lhes a dignidade. Os infelizes pivetes, pixotes, órfãos, abandonados e desvalidos na miséria, na vagabundagem, no vício, na prostituição e mesmo na delinquência, tornaram-se homens e mulheres de verdade, tudo pelo mais profundo, mas jamais piegas amor pelas crianças desprivilegiadas do seu país.

Aquelas crianças não eram de modo algum idiotas, mas crianças como as outras colocadas pela sorte em uma situação inverossímil absurda: privadas por um lado de todos os benefícios do desenvolvimento humano, tinham-nas por outro, subtraído as condições salutarres da vida simples pela existência. (MAKARENKO, 1976, p. 66)

Sob a perspectiva de uma abordagem crítica, há de se ressaltar renovadas concepções educativas, impulsionadas pela vertente marxista e influenciadas também pela *Pedagogia Socialista* de Makarenko, como a *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 2013). Conforme entende Saviani (2013), essa corrente de pensamento visa principalmente diagnosticar as principais linhas teórico-pedagógicas, seus limites e contribuições, anunciando a necessidade de uma nova teoria. Em completude a essa linha de reflexão, o estudioso reforça sua indissociável ligação com o materialismo histórico-dialético.

Pode-se considerar que a *Pedagogia Histórico-Crítica* é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens; isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2013, p. 423)

De acordo com Rêses e Pinel (2016), na linha marxista (*histórico-dialética*), em que se busca a superação do pensamento puramente dialético de Hegel, a dialética no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. Assim sustentados, propomos a indiscutível relevância da discussão entre as relações pedagógicas e sociais, a partir de uma visão crítica ao capitalismo, e sua consequente divisão de classes, pautada pela acumulação do capital, tendo como categoria central de análise o *trabalho*, entendido como um modo de relação do homem e da mulher com a natureza, transformando o mundo natural e sua realidade no mundo social.

Procuramos apresentar e defender neste texto a educação como fenômeno crítico, humanista, libertário e dialético, que proporciona a tomada de decisões autônomas e conscientes, que possibilite a instrumentalização e a emancipação dos trabalhadores. Uma educação revolucionária que mantenha o sonho e a liberdade de pensamento como direito fundamental e inalienável da pessoa – especialmente das crianças e adolescentes criminalizados – durante o cumprimento de sua pena, principalmente quando de sua reintegração à sociedade “livre”.

Influenciados pela *Pedagogia Socialista* de Makarenko na Educação Popular – voltada às práticas socioeducativas –, buscamos dialogar a partir de coletivos: pessoas, grupos, unidades sociais, movimentos sociais e populares, tomando-os como criadores, autores e atores de formas e sistemas de práticas, saberes, sentidos, significados, sensibilidades

e sociabilidades diversas e culturalmente diferentes daqueles até então considerados “civilizados”, “acadêmicos”, “eruditos” e “legítimos” (BRANDÃO, 2012). Assim, concordando com a perspectiva freireana (FREIRE, 1986) em *Pedagogia da Esperança*, reiteramos o caráter engajado e revolucionário da atividade pedagógica, não havendo neutralidade na prática educativa, para nós, voltada à emancipação humana por meio especialmente do ativismo político.

Não há, nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum. De tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso é convencer, ou tentar convencer, os incautos de que essa é a verdade, que é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. (FREIRE, 1986, p. 25)

Trazer Makarenko e demais teóricos para essa discussão é compreender que uma das funções da educação é transformar o homem em sujeito coletivo revolucionário, para atuar nos processos de reflexões, discussões e mudanças, quebrando, assim, a lógica hegemônica, que dilacera e mutila a intelectualidade dos sujeitos. A Revolução Russa de 1917 e os autores que bebem na fonte do pensamento da pedagogia socialista deixam um grande legado a humanidade, em virtude de reforçar e abrir a possibilidade de acreditarmos que a educação é um relevante instrumento para construção de uma nova sociedade, numa nova perspectiva de superar as desigualdades e as injustiças sociais por meio de ações coletivas, e fortalecer e conscientizar a necessidade de uma transformação social, política, econômica, cultural, sob a ótica do ideário de uma educação socialista, que articule com interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Referências

BRANDÃO, Carlos. A educação popular antes e agora: lembranças de ontem, perguntas para agora. *Revista del IICE*, n. 32, p. 9-25, 2012. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/488/476>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CAPRILES, René. O caminho de um pedagogo soviético: centenário do nascimento de Makarenko. *Caderno Rio Arte*, Rio de Janeiro, 1988.

CAPRILES, René. *Makarenko – o nascimento da Pedagogia Socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

CIAVATTA, Maria. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FILONOV, Gasparin; BAUER, Carlos; BUFFA, Esther (org.). *Anton Makarenko*. Coleção Educadores. Brasília: MEC, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LUEDEMANN, Cecília. *Anton Makarenko, vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAIA, Lucíola Andrade. A pedagogia Socialista de Makarenko: Notas pedagógicas. *Dialectus*, Fortaleza, n. 7, p. 32-38, 2016.

MAKARENKO, Anton. *Obras*. Moscou: Editorial Progreso, 1957. v. 1-7.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1983. v. 3.

NOVACON. *A Comuna Dzerzinsk: Nascimento da indústria soviética de câmeras fotográficas 35 mm*. (s/d). Disponível em: <http://www.novacon.com.br/history3.htm>. Acesso em: 16 nov. 2019.

RÊSES, Erlando da Silva; PINEL, Wallace Roza. Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Feminina do Distrito Federal: possibilidade de pesquisa através do materialismo histórico-dialético. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 3, p. 74-78, 2016.

RUIZ, Maria José Ferreira. Trabalho coletivo na escola pública: contribuições pedagógicas de Anton Semionovitch Makarenko. *Revista Organizações e Democracia*, Marília, v. 9, n. 1-2, p. 223-240, jan./dez., 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas*. Campinas: Autores Associados, 2013.





5

Capítulo 5

Marxismo e anarquismo: o conceito de autogestão na pedagogia socialista

Marcello Vieira Lasneaux¹

1 O que é autogestão?

O que se questiona e se problematiza neste artigo é um possível espectro conceitual do termo “autogestão” e sua apropriação nos discursos marxista e anarquista sobre educação.

¹ Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Brasília. Contato: lasneaux@gmail.com



Entende-se como autogestão a gestão feita por democracia direta, instantaneamente decidida pelos entes formadores do grupo, uma democracia sem interlocutores, como defendido por Proudhon (GALLO, 1995). O termo é muito utilizado em empreendedorismo e dialoga com uma nova forma de “criação” e “gerenciamento” de processos da sociedade industrial avançada, todavia dentro de uma ótica capitalista (FERRAZ; DIAS, 2008).

O presente artigo não pretende buscar esse significado no arcabouço do capitalismo inicial ou tardio; o que se pretende é um comparativo da apropriação do termo autogestão pelas correntes marxista e anarquista, questionando a autenticidade e a profundidade da adesão funcional dos termos – inicialmente sinonimizados – nas pedagogias citadas. Portanto, para fins comparativos, o termo auto-organização é equiparado inicialmente, neste artigo, com autogestão.

2 Autogestão/auto-organização em Pistrak

Pistrak (1981) defende que a base da escola do trabalho deve estar organizada em dois preceitos: o primeiro, as relações com a realidade atual; o segundo, com a auto-organização. Sobre a primeira ideia, Pistrak (1981) converge em absoluta sintonia com o materialismo histórico-dialético; desse modo, o autor defende uma escola que seja atualizada para aquele novo momento russo, pós-revolução, na esteira da ruptura que a Grande Rússia fazia com a frente imperialista, que se organizava em todo o resto do mundo, particularmente no resto da Europa e nos Estados Unidos. Como ele mesmo afirmava, “a religião, o trabalho rural baseado no arado manual, a rotação trienal significavam ruínas do passado” (PISTRAK, 1981, p. 34). Era o início de novos tempos. A escola deveria estudar a realidade atual e, a partir daí, penetrá-la, vivê-la.

O outro ponto central na pedagogia proposta por Pistrak (1981) era a auto-organização: argumentava que não havia nada de novo nessa ideia; entretanto, alertava que a auto-organização (ou autogestão), na perspectiva burguesa, dizia respeito às individualidades egoicas dos

estudantes, aos seus caprichos, e, no fundo, do regime capitalista, em detrimento do coletivo e do igualitarismo de classes.

Na visão de Pistrak (1981), em antagonismo à vertente burguesa, a auto-organização deveria ser feita dentro do contexto da coletividade.

A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo: trata-se, portanto, de um problema que a escola terá de enfrentar. Mas a aptidão para trabalhar coletivamente significa também que se sabe dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso. Para atingir este objetivo, é preciso, na auto-organização das crianças, que todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas. (PISTRAK, 1981, p. 41)

No prefácio de *Fundamentos da Escola do Trabalho* (PISTRAK, 1981), Maurício Tragtenberg defende que a auto-organização na escola é, antes de tudo, uma escola de responsabilidades assumidas pelos seus indivíduos em sua coletividade.

A auto-organização das crianças não necessita obrigatoriamente ser explicitada através de uma “constituição” escrita, pois isso enrijeceria e burocratizaria um processo que deve ser móvel, adaptável a qualquer momento. Algo desse tipo só pode ser então concebido como um plano de atividade autônomo, mutável conforme as circunstâncias. As crianças devem ter a noção de que qualquer assembleia de seus iguais pode mudar os “artigos” desse plano, se assim for o desejo das crianças que constituem o coletivo infantil. No lugar de “justiça infantil” das escolas burguesas, Pistrak propõe que a Assembleia Geral das Crianças – em que o professor é apenas um membro – tenha poderes para julgar comportamento de outras crianças. Como exemplo, apresenta a experiência das Comunas de Trabalho onde, foram recolhidos, menores com problemas de conduta: ladrões, viciados em cocaína, jovens prostitutas. O êxito dessas colônias se deveu ao fato de elas se fundarem na autoridade do coletivo e na auto-organização, e serviu para mostrar que estes

levianamente classificados na categoria de crianças marcadas pela “insuficiência moral” e irremediavelmente perdidas, são, na realidade, crianças brilhantes, ativas, capazes, de grande iniciativa, mas pervertidas pela vida, e que encontram condições quando o coletivo infantil tem possibilidade de se desenvolver, de crescer pelos seus próprios meios e de se organizar numa base social. Tudo se explica pelo coletivo infantil”. (TRAGTENBERG *apud* PISTRAK, 1981, p. 21)

Tragtenberg defende, ainda, a partir da visão de Pistrak (1981), que o papel do professor em uma condução auto-organizacional pedagógica seria facilitar o processo de aprendizagem, sem o uso de sua autoridade para ofuscar o interesse das crianças e sem a intimidação de seu processo de descoberta e criação, embora não as abandone (ao naturalismo, por exemplo). Portanto, na visão pistrakiana, a auto-organização tem o importante papel de romper com a autoritarismo professoral, em comum acordo com prerrogativas da Associação Internacional dos Trabalhadores (I Internacional – Proudhon, Bakunin e Marx) (PISTRAK, 1981).

3 A autogestão em Makarenko

Makarenko (2012) percorre ideias pedagógicas como “coletividade educativa”, modelo de “autogestão”, escolhas “intracomunitárias” e escola “autofinanciada”, contrastando com ideias de que o pedagogo deve “dirigir o desenvolvimento” dos alunos. Assim, o autor segue a esteira pistrakiana de promover um norte pedagógico avesso ao modelo prussiano, em vigência na época e emulado pelos países ocidentais e os Estados Unidos (FILONOV, 2010). “Os educandos devem aprender a resolver sozinhos seus problemas, mesmo que os educadores entendam que suas propostas são melhores” (FILONOV, 2010, p. 36).

Vale a pena ressaltar que, nessa condução, pais e professores estão em uma outra posição, realocados em um processo que não mais lhes pertence de modo central. Isso diz respeito à ação social, política, que não deve atender os desejos parentais, não deve ser guiada pelo fetiche dos pais, nem rumar à heteronomia: a coletividade e o organizador do

trabalho são as diretrizes mais importantes que os intentos particularizados. “Makarenko defende a educação dos movimentos livres, dando a cada educando a graciosidade de ser como é, cada um com suas particularidades e seguro de si mesmo em suas qualidades” (FILONOV, 2010, p. 37).

Entre os inspiradores da visão pedagógica de Makarenko está Pestalozzi (1746-1832), o qual, em um mundo organizado pelo capital, empobreceu, faliu, mas inspirou Makarenko. O trabalho de Pestalozzi com os órfãos feito dentro de uma lógica respeitadora das intenções dos estudantes, aproximada de uma inclusão social, fornece pistas para a pedagogia em Makarenko (2012), como se observa no seu *Poema Pedagógico*: “Na floresta há uma clareira de uns quarenta hectares. Num dos seus cantos foram colocadas cinco estruturas de tijolos em forma de caixote, geometricamente corretos, compondo todos juntos um quadrado perfeito. Isto é que é a nova colônia para infratores da lei” (p. 14).

Makarenko (*apud* FILONOV, 2010) confia nos talentos do indivíduo e na cultura, como fermentos de um novo universo:

O trabalho cultural tem lugar, no sistema educacional de Makarenko, nos espaços e tempos de desenvolvimento espontâneo, pessoal e integral dos educandos, sob direção de especialistas. Em sua experiência, destacou os seguintes círculos culturais: coral, teatro, literatura nacional e internacional, contos, música, pintura, trabalhos manuais, dança, fotografia, pesquisas em ciências naturais, física e química, radioamadores, esportes, xadrez e damas. Nesse tipo de trabalho, os educandos passam a desenvolver a força criativa, espiritual, estética, descobrindo suas preferências e contribuindo para o desenvolvimento cultural de toda a coletividade. (p. 37)

Em Makarenko, no entanto, pousa rotineiramente a crítica do binômio “exigência-respeito”, o que parece negar uma verdadeira possibilidade de liberdade, que impediria uma ação legitimamente autogestionária durante o processo pedagógico (FILONOV, 2010).

4 A autogestão em uma perspectiva libertária/anarquista

Gallo (2007) apresenta-nos que a concepção pedagógica libertária perpassa inevitavelmente pelo campo político. Dentro desse organizador, o principal princípio político da pedagogia é a *autogestão*, princípio firmemente ligado com a ideia plena de autonomia:

[...] trata-se de construir uma comunidade – fábrica, escola, sociedade – na qual a gerência seja responsabilidade única e exclusiva dos indivíduos que a compõem: em outras palavras, a autogestão consiste na constituição de uma sociedade na qual o Estado não esteja organicamente separado dela, como uma instância política administrativa autônoma. (GALLO, 2007, p.45)

Gallo adverte que a pedagogia libertária (anarquista) é autoautoritária e que não é a única a se apropriar da autogestão. Antes disso, muitas outras vertentes, incluindo as assumidamente marxistas e as burguesas, procuram nesse fundamento atingir seus objetivos. Entretanto, aqui está a dicotomia que separa a pedagogia libertária de todas as demais; em todas as outras, a autogestão é *meio* para atingimento de uma ideia preconcebida de mundo: do comunismo ao livre mercado. Entretanto, a pedagogia libertária tem a autogestão não como meio, mas como *fim*. A autogestão é o caminho legítimo, segundo a pedagogia anarquista, para se chegar à única e legítima possibilidade de autonomia e garantir, sem amarras, a democracia pela possibilidade de escolha política direta – na escola ou na sociedade.

5 As vertentes da autogestão

Lapassade (GALLO, 2007) define autogestão como uma forma de *educação negativa*, segundo ele, iniciada por Rousseau. É intrínseca a ela a ideia de que o professor abre mão da diretividade do processo e, nesse sentido, não há teleologicamente um ponto final, não há seta condutora. Nessa vertente, subvertentes abrem suas filiações (GALLO, 2007).

Segundo Gallo (2007), uma delas é a de que o professor determina a forma de autogestão, como Makarenko, por exemplo; assim, o docente permite a autogestão, mas a funcionaliza, exerce de alguma forma seu controle, porque deseja um fim. Outra tendência, de Freinet e de Lapassade (GALLO, 2007), procura uma pedagogia institucional para assegurar o autodesenvolvimento; dessa forma, protocolos poderiam substituir as decisões professorais e assegurariam o caminho “autodirigido”. Poderíamos, nesse caso também, agregar o método montessoriano, que promete criatividade e autonomia da criança que a ele se submete.

A terceira tendência é a anarquista. Nessa vertente, o professor deixa o caminho pedagógico à escolha do aluno. Não se resume, nem se funcionaliza o processo pedagógico a partir de si (professor), da instituição ou de processos/instrumentos pedagógicos. O professor, nesse caso, comporta-se apenas como um consultor, um mediador com conhecimento, um organizador do conhecimento, quando for requerido.

6 A natureza da liberdade

Retomando o horizonte anarquista, há ainda uma querela nucleada entre Rousseau e Bakunin, segundo Gallo (2007), em que reside a ideia de liberdade. Se ela é natural, como propôs Rousseau, a criança deve ser educada absolutamente por si, porque a sociedade a corromperia; depois de educada, ao voltar para a sociedade, o indivíduo seria um colaborador positivo para a abnegação social e deformidades morais; por isso, o autor retirou Emílio da sociedade, para, pseudoalegoricamente, nos apresentar sua visão pedagógica. Para Bakunin (1979), a liberdade é um construto social. Um indivíduo nunca é livre, quando apartado da sociedade, o que reduz a ideia rousseauniana a algo quase pueril. Sendo assim, a criança deve estar inserida nesse contexto, mas educada para conquistar e assumir sua liberdade. Gallo (2007), nesse comparativo, acusa Dewey, os escolanovistas, Claparède e Rogers por utilizarem a pedagogia rousseauniana para servir ao saber-fazer e conduzir o mundo, segundo o capitalismo detratador da democracia, e

apenas legitimizar a assimetria social que vige, reproduzindo o *status quo* daqueles pré-definidos, em mundo já posto.

7 O conceito de autogestão e uma comparação entre marxismo e anarquismo

Como apontado no início deste artigo, a presença de ideias centrais e anexas ao capitalismo não é nossa intenção; pretende-se é um comparativo centrado na autogestão/auto-organização pensada entre duas vertentes: a do marxismo – representado aqui primariamente por Pistrak (1981) e, posteriormente, por Makarenko (2012) – e a do anarquismo, denominado aqui também de libertária.

Sendo assim, adentrando nas considerações de Gallo e suscitando ainda as ideias classificatórias de Lapassade, propõe-se um quadro comparativo entre as presenças da autogestão no núcleo das duas vertentes, a marxista e a anarquista (Tabela1).

Tabela 1: Comparativo da autogestão entre as pedagogias marxista e anarquista, segundo critérios da sua posição relativa à orientação da educação, e como a liberdade é pensada no núcleo das ideias pedagógicas

| Autogestão nas pedagogias | Marxista | Anarquista |
|--|-----------------|-------------------|
| Posição relativa | Meio | Fim |
| Orientação da educação | Positiva | Negativa |
| Liberdade como objetivo educacional | Pela | Para |

Fonte: Gallo (2007).

8 Considerações finais

Há de se afirmar que o modelo autogestionário enfrenta a escola tradicional, ou, conforme Pistrak (1981), a escola burguesa. A escola

autoritária fecha dimensões do sujeito: ela não valoriza a independência intelectual e funcionaliza a razão às técnicas de industrialização e consumo capitalistas, segundo Marcuse (2015), técnicas políticas de adesamento. Certamente, ambas as pedagogias discutidas podem oferecer um novo elemento para a proposta ora vigente e hegemônica no nosso país. Mas será que podem e são igualmente legitimadas para enfrentar a hegemonia usando o conceito de autogestão?

O que podemos sintetizar do percurso da autogestão em pedagogias libertárias e nas pedagogias marxistas é a posição deslocada em que está, para cada uma delas. Para os marxistas, como observado em Pistrak e Makarenko, a autogestão é meio, isto é, ela é programada para que os alunos possam introjetar “livremente” os valores esperados para a cosmovisão marxista, a se desenhar em um adulto, antecipado e engajado à causa do proletariado e antipodal ao modo de produção capitalista (ou qualquer outro). Há um fim na pedagogia marxista que se confunde obviamente com o marxismo: a ditadura do proletariado. Diante desse cenário, a pedagogia marxista visa teleologicamente um desejo de homem, portando em si, no bojo de sua ideia, um humanismo. O humanismo marxista está centrado em um homem forjado no trabalho e membro de uma sociedade sem classes. Por isso, trata-se de uma *educação positiva*, porque apresenta um sentido, um lugar presumido e único de chegada, após toda temporada escolar.

Para a pedagogia libertária, a autogestão é fim, o fim em si mesmo. Acreditamos que o percurso pedagógico possa ser aquele definido pelos indivíduos a partir de seu grupo e do grupo a partir de seus indivíduos, sem um elemento externo organizador, como pré-conceito a ser atingido. Não há uma metanarrativa pedagógica que assegure uma vivência arrumada, ajustada e definitiva. Não há uma teleologia educacional. Não há arranjos que possam organizar o contexto autogerido. Não há massa. Também não há humanismo, ou, se podemos assim dizer, há um humanismo negativo, como apresentado por Adorno (2009); por conseguinte, a pedagogia libertária é uma pedagogia negativa.

Tem-se, então, uma educação negativa na perspectiva libertária e uma educação positiva na perspectiva marxista. A educação negativa

visa à renúncia do argumento preparado, à renúncia à autoridade, à diretividade externa. Na perspectiva marxista, a educação é marcadamente positiva porque está alinhada com o encaminhamento das teses de Marx sobre economia, produção e trabalho. Deixando de lado as marcas e convicções de cada posição, procuramos uma imersão apenas no conceito de autogestão e as naturezas das pedagogias destacadas. Por vezes, a ideia de autogestão marxista parece com o mito homérico do Cavalo de Troia: a beleza do cavalo é o simbólico da possibilidade de o sujeito existir e ser usuário de seu intelecto livre, crítico e dialógico. Entretanto, o cavalo assemelha-se à máscara para um destino omitido, mas já consumado. Nessa pedagogia, a autogestão parece ser mesmo uma condição subjacente e internamente deslocada no pressuposto da pedagogia oferecida, porque nunca oferecerá a liberdade de se chegar a qualquer lugar diferente daquele já convencionado, antes mesmo de todo o processo pedagógico ser disparado.

Assim, à luz do que se faz, a pedagogia marxista relativiza e aborta a verdadeira autogestão (depois de nascida e embalada), deixando de avisar a todos os envolvidos que é mero instrumento intermediário para justificar um caminho pré-determinado. Ela a vivencia como um desvio funcional do termo, uma apropriação desvirtuosa de um discurso que não atende sua essência e não pode ser levado nunca a cabo, uma vez que não será aceito uma conclusão diferente daquela que já é, *a priori*. No final das contas, a autogestão surge póstuma na pedagogia marxista, que só se apresenta como um artifício quase-maquievélico. Por vezes, fica-nos difícil acreditar em autonomia na pedagogia marxista, mesmo se autodeclarando como pedagogia contra-hegemônica e promotora de justiça social. Mais uma vez, entrega-se nosso subjetivo, nosso *mínimo-eu* à heteronomia, ou seja, ao gozo do outro, ou de um não eu, mais um dispositivo que almeja a finalização do indivíduo, massificando-o, reduzindo a um corpo político, unificando “o castelo e os camponeses” (SAFATLE, 2016).

Uma saída para o usufruto dos termos autogestão e auto-organização seria, ao contrário de como iniciamos, distanciá-los, *dessinonimizá-los*. Auto-organização seria verbete associado a algo operacional,

instrumental, um dispositivo pedagógico para aceitar e garantir o desejo externo pedagógico, como se atém o marxismo. O termo autogestão ficaria destinado ao todo o organizador processual de uma pedagogia que visa à autonomia, porque está habilitado nela como finalidade pedagógica; nesse sentido, deveria ser mantido como princípio geracional de uma pedagogia lícita e comprometidamente libertária. Em outras palavras, não deveríamos usar autogestão no marxismo.

Não há mais tempo para um quietismo acrítico, como afirmou Marcuse (2015), nem quando analisamos vertentes que parecem ser mais próximas do que distantes entre si. Haverá sempre, ao menos pedagogicamente e no perímetro do que foi tratado nesse artigo, um questionamento permanente sobre a possibilidade de um “marxismo anarquizante” (como Maurício Tragtenberg gostava de se intitular) ou de um “anarquismo marxizante” (PAULA, 2008).

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BAKUNIN, Mikhail. *O socialismo libertário*. São Paulo: Global, 1979.
- FERRAZ, Deise L. S.; DIAS, Patrícia. Discutindo autogestão: um diálogo entre os pensamentos clássico e contemporâneo e as influências nas práticas autogestionárias da economia popular solidária. *Organizações e Sociedade*, Salvador, v. 15, n. 46, jul./set. 2008.
- FILONOV, Gasparin (org.). *Makarenko*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia do risco*. Campinas: Papyrus, 1995.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia Libertária*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional*. São Paulo: Edipro, 2015.
- MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2012.

PAULA, Ana Paula Paes. Maurício Tragtenberg: contribuições de um marxista anarquizante para os estudos organizacionais críticos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, n. 45, v. 5, p. 949-68, set./out. 2008.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

6

Capítulo 6

Pedagogia socialista: desafios e possibilidades na universidade

Marina de Oliveira Sampaio¹

Priscila Campos Pereira²

1 Introdução

A sociedade capitalista é permeada pelas contradições que reverberam desigualdade social, acúmulo de capital sob o domínio de poucas pessoas e ações educacionais sob o enfoque de formação individualista. Nesse contexto, a universidade possibilita discussões educacionais

¹ Servidora do Governo do Distrito Federal. Contato: marinasampaio23@gmail.com

² Pedagoga da Escola Nacional de Educação Pública (ENAP). Contato: priscila.pcp@gmail.com

para amenizar/superar as consequências do capitalismo. Entende-se que as discussões facilitam as práticas dos educadores no âmbito escolar e no âmbito social; dentre elas, está a disciplina *Pedagogia Socialista*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Diante do exposto, este artigo apresentará a experiência educacional desenvolvida pela disciplina no primeiro semestre de 2018. Para tanto, a abordagem foi de cunho qualitativo, tendo em vista que a análise requereu o olhar subjetivo das pesquisadoras frente às ações educacionais, aos envolvidos no processo educativo e aos documentos norteadores do programa ao qual a disciplina se vinculou.

As discussões desenvolvidas no capítulo promovem a importância de divulgar a pedagogia socialista, tendo em vista que há poucas discussões sobre o assunto na área acadêmica, conforme consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Portanto, as pesquisadoras almejam, a partir da exposição, fortalecer a temática e ampliar as discussões. Para tanto, serão apresentados a contextualização da sociedade capitalista e da disciplina, bem como os desafios e as possibilidades da disciplina analisada. Ressalta-se que o trabalho não tem como finalidade exaurir a temática. Por fim, deseja-se uma leitura crítica e uma ampliação das discussões em outros espaços educativos.

2 A sociedade capitalista: repercussões sociais e educacionais

Compreende-se que o sistema capitalista, conforme estudos de Marx e Engels (1986), valoriza o lucro, com base nas trocas de mercadorias e nos serviços de produção, porém o lucro é acumulado para poucas pessoas na sociedade, com o objetivo da subsistência do sistema. As relações humanas, nesse contexto, reverberam trocas, por exemplo tempo despendido do homem para o trabalho em permuta ao recebimento de salário, a fim da subsistência de vida. O centro do sistema prevalece na produção e na acumulação de bens, sujeitando o esquecimento das necessidades básicas humanas.

Embora a circulação de mercadoria seja evidenciada no sistema capitalista como modo de trocas e acúmulo de capital, o próprio sistema demonstra contradições, conforme destaca Engels (1974):

A circulação de mercadoria fica, por um momento, paralisada. O meio de circulação, o dinheiro, converte-se num obstáculo para a circulação; todas as leis da produção e da circulação das mercadorias viram pelo avesso. O conflito econômico atinge seu ponto culminante: o modo de produção rebela-se contra o modo de distribuição. (p. 112)

Outrossim, há a existência da classe burguesa, que domina o capital; por outro lado, existe a classe do proletariado, que não participa de forma democrática no lucro do seu trabalho. Diante dessa divisão, verificam-se as desigualdades sociais, impossibilitando o acesso à efetivação dos direitos sociais. Ademais, o sistema reverbera as ações educacionais desiguais, deixando a maior parte da população sem o acesso à educação de qualidade.

Nesse contexto, percebe-se que a natureza do sistema capitalista está nessa lógica da exploração para a obtenção de lucro, o qual é gerado a partir do trabalho da classe operária. Assim, Marx e Engels (1986), observando esse fenômeno social, procuraram, por meio de suas obras, dissertar criticamente a respeito desse sistema de organização social. Para tanto, há o “materialismo histórico-dialético”, que busca compreender esse ciclo infinito de reproduções sociais, procurando fazer uma intervenção com o objetivo de promover a transformação dessa configuração de sociedade, ou seja, o sistema capitalista. O que o materialismo histórico-dialético procura, entre outros, é uma sociedade que preze e viva pela humanidade e pela igualdade entre todos.

Ressalta-se ainda que essa intervenção na sociedade, proposta pelo materialismo histórico-dialético, deve ser, de fato, prática. Assim, se há o objetivo de mudar a sociedade para o socialismo, em que há uma situação humanizada e preocupação pelo bem de todos e a ausência da exploração do trabalho e das desigualdades sociais, não basta apenas

se centrar em estudos e teorias, mas colocar essas interpretações em prática (MARX; ENGELS, 1986).

Dessa forma, ampliando as discussões sobre as consequências sofridas pela classe operária, observa-se que seu trabalho fica alienado. A classe não domina a visão sistêmica da produção, mas somente parte dele, acarretando pouca possibilidade mudança do sistema. Assim, como proposta de mudança, entende-se que o proletariado deve promover ações de cunho revolucionário, a fim de superar o sistema capitalista. Nesse cenário, tornam-se pertinente os estudos de Marx (1986) sobre a possibilidade da existência do socialismo, dentre os quais, destaca-se a ação da desapropriação referente à propriedade privada. Em sequência, o Estado daria suporte ao proletariado. Por fim, haverá uma nova fase, conforme estudos de Engels (1974), em que a sociedade passará para o comunismo, possibilitando à vivência efetiva inerente aos seres humanos.

Vale destacar as relações de conceitos fundamentais, conforme estudos de Marx (1986), sobre produção, processo de trabalho, relações de produção, força de trabalho e trabalho. A produção é mais ampla, ramificando nos processos de trabalhos fragmentados. Os processos contemplam as relações de produção, por meio da hierarquia e disciplina. Dessa forma, entende-se força de trabalho como a energia física e emocional gasta pelo indivíduo em sua realização de trabalho. Ademais, o trabalho seria inerente à essência humana, presente ao longo de sua vida como forma de intervenção à natureza.

Focando o contexto da educação e os desafios pertinentes à superação do sistema capitalista, observa-se que a escola, na promoção de suas atividades educativas, não é um espaço neutro. Nesse sentido, torna-se um espaço para a reverberação dos anseios do sistema capitalista. Dessa forma, os estudos da pedagogia socialista são uma alternativa para o resgate da essência humana relatada. Apesar dos estudos de Marx (2012) focalizarem as posturas frente às ações sociais, ele destacou alguns pontos que repercutem na educação.

Assim, Marx (2012) apresenta a educação popular e a relação com o Estado:

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um “Estado futuro”; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (p. 14)

Nessa concepção, a educação seria pública e gratuita para todos. Vale destacar que o termo “público” não articula como semelhante ao “estatal”. Sendo assim, a instituição escolar descentralizaria a administração educacional para a colaboração das demandas locais sociais. Portanto, Marx (2012) contempla a educação como uma função social, tendo em vista que pode promover ações para superar a alienação e a desumanização proporcionada pelo sistema capitalista.

Destaca-se, ainda, que a medida da Comuna, desencadeada por Marx, propiciou a democratização da educação, mas não determinou a expropriação do capitalismo. A parte da medida da Comuna no tocante à educação evidenciou na seguinte proposta, a saber: “a educação se tornou gratuita, laica e compulsória. Escolas noturnas foram criadas e todas as escolas passaram a ser de frequência mista” (MARX, 2016, p. 12).

É interessante abordar outros teóricos sobre a temática apresentada, dentre eles, Saviani (2007) e Rossi (1981a; 1981b). Saviani (2007) apresentou a relação educação e trabalho, potencializando o entendimento do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, o homem transforma seu contexto pela relação sistemática de seu trabalho, visto que o trabalho é inerente ao homem.

Diante do exposto, compreende-se que o trabalho se diferencia do significado que ele adquire no sistema capitalista, no qual é fragmentado, alienado e mecanizado. Tal contexto é refletido na educação, permeando a divisão entre formação geral e formação profissional. Assim, o trabalho, nesse sentido, reverbera ações que impossibilitam a vivência inerente humana, como sua potencialidade de utilizar o processo criativo.

Ainda a respeito dos reflexos que o sistema capitalista exerce sobre a educação, Villas Boas (2017) disserta em seus estudos que a escola seria composta pelo confronto entre os interesses de classes. Para a autora, a escola possui uma estrutura que reproduz e reforça as relações sociais provenientes da sociedade capitalista, e sua estrutura perdura até a contemporaneidade, demonstrando o quanto o sistema capitalista é capaz de promover essa divisão horrenda entre pessoas que têm muito dinheiro e pessoas que não têm nem o básico necessário para sobreviver com o mínimo de dignidade (VILLAS BOAS, 2017).

Por conseguinte, Rossi (1981a) aborda a pedagogia do trabalho, possibilitando uma relação entre trabalho e educação, em cuja relação não existe a valorização do capital, tendo em vista que interliga a proposta do proletariado como classe única social. A educação equipara-se à vivência humana, conforme destaca Rossi (1981a), “é a alternativa da classe trabalhadora à educação classista da burguesia, instrumento de sua hegemonia” (p. 18).

Observou-se a contextualização da sociedade capitalista. Apresentou-se as consequências dessa sociedade em âmbito social e educacional. Contemplou-se algumas reflexões referente ao socialismo. Assim, para ampliar as discussões teóricas, no próximo tópico será apontada a relação educação e trabalho.

3 Educação e trabalho: relações fundamentais

Conforme esclarecido outrora, Saviani (2007) contempla o trabalho como histórico-ontológico ao homem, ou seja, característico, inerente ao homem. Diante disso, a trajetória laboral constitui sua história de vida. Nessa relação, há a educação ao longo da vida; assim,

nos moldes da sociedade socialista, educação e trabalho unem-se ao projeto de vida humano. Nesse contexto, a sociedade vive em prol de um objetivo comum, respeitando os valores humanos de igualdade, de respeito ao próximo e de solidariedade. Portanto, os cidadãos praticam atos que beneficiam a todos e não somente o ponto de vista individual, quebrando com as condições excludentes propostas pelo sistema capitalista, conforme estudos de Marx e Engels (1986).

Vale destacar que a sociedade capitalista apresenta de forma intensa a divisão do trabalho relacionada à manutenção das classes sociais. O modo de produção utiliza a força de trabalho, a fim de aumentar a mais-valia, que gera o trabalho dito produtivo, conforme Marx e Engels (2011). Esse modo de produção reverbera no trabalho escolar, com relações de mais-valia entre educadores e educandos.

Logo, pelos estudos de Marx e Engels (2011), agregando aos de Saviani (2007), a educação no sistema capitalista é responsável por qualificar uma parte do trabalho com conhecimentos superficiais, a fim de a classe dominante reproduzir a estrutura desigual da sociedade.

Ampliando os estudos a respeito da associação entre educação e trabalho no sistema capitalista, o tipo de trabalho está definido no tipo de educação que uma pessoa recebe, conforme estudos de Mészáros (2008); para ele, a educação e o trabalho são considerados meros objetos mercantilizados. Referindo-se como uma relação de mercadoria, o sistema educacional amplia essa relação, propiciando a educação sem significado para o indivíduo, que apenas reproduz sem refletir o que lhe foi ensinado.

Perpassa o movimento quase que imperceptível de imposição da ideologia dominante na sociedade e na educação diante do sistema capitalista, conforme esclarece Mészáros (2008). Para tanto, ele chama a atenção para a situação narrada e ainda declara a proposta de mudança como a “contrainteriorização”, a qual promove uma mudança na educação, a fim de superar o sistema capitalista e revelar o sistema socialista. Com a revelação, Mészáros (2008) sustenta como a “radical mudança estrutural” (p. 85).

Nesse sentido, a sociedade não teria a divisão do trabalho. Ademais, não existe a divisão entre educação para a elite e educação para as massas populares: cada pessoa teria a oportunidade de escolha sobre

qual trabalho pretende realizar, em prol do bem comum social. Ratificando a ideia com Marx e Engels (2011):

[...] cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto ao meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico. (p. 29)

De acordo com as reflexões discutidas, percebe-se a sociedade socialista como uma oportunidade de contínuos processos entre educação e trabalho, com o propósito de se desvincular da exploração alienante capitalista. De fato, o trabalho aparta-se da visão mercantilizada, reverberando uma educação ausentada da reprodução das classes sociais. Essa visão de futuro foi contemplada nos estudos de Marx e Engels (2011), como forma da educação comum a todos e organizada de maneira comunitária. Ademais, destacaram que o conhecimento científico seria contemplado pela história da humanidade como forma de suporte social.

Logo, as reflexões apresentam a educação que emancipe a classe trabalhadora. Em consequência, a propriedade privada, principal elemento que caracteriza o sistema capitalista, seria superada. Essa emancipação da classe trabalhadora é essencial para que a mudança na sociedade se dê, de fato. A educação é uma das melhores formas de se emancipar um ser humano da sua condição de miséria; desse modo, se a escola não fosse importante, ela não seria utilizada como o principal instrumento para a reprodução das relações sociais capitalistas (FREITAS, 2016).

Compreendeu-se que o ensino deve ser gratuito e deve abordar os mais variados assuntos, de forma contextualizada com a realidade das pessoas. Por fim, entende-se que a educação, sob o viés da pedagogia socialista, promove a consciência crítica, capaz de transcender a autoalienação do trabalho. Adiante, serão apresentados os assuntos relacionados à condução da disciplina *Pedagogia Socialista* no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

4 Pedagogia Socialista na Universidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) aborda, em seu artigo 52, que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, de domínio e de cultivo do saber humano. Essa possibilidade da lei permite que a universidade se preocupe com estudo sistemático relevante para o meio científico e cultural. Diante disso, possibilita a discussão da temática da pedagogia socialista em seu espaço, mas ainda ampliando ações para o contexto social.

Em continuidade, a temática pedagogia socialista potencializa discussões para as rupturas do sistema capitalista; ademais, também potencializa uma nova concepção para a educação mais igualitária e menos excludente, tendo em vista que se percebem as ações pontuais como possibilidade de romper aos poucos com o sistema capitalista.

Nesse contexto, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília oportunizou a oferta da disciplina *Pedagogia Socialista* no Programa de Pós-Graduação em Educação. Ministrada pelo Professor Doutor Erlando Rêses, contou com a presença de 19 educandos. Realizaram-se 16 encontros presenciais, abarcando momentos de discussões em grupos, apresentação de seminários e produções escritas pelos envolvidos no processo educacional. Ressalta-se ainda que o curso na disciplina ocorreu no primeiro semestre de 2018 e os encontros foram realizados uma vez por semana, com carga horária total de 60 horas.

Os principais teóricos que repercutiram as discussões promovidas pela disciplina foram Hernecker (1976), Marx e Engels (1963), Rossi (1981a, 1981b), Saviani (2007), Makarenko (*apud* LUEDEMANN, 2002), Pistrak (2000), Lunatcharski (1988), Shulgin (2013) e Gramsci (1995). Destaca-se que os teóricos ajudaram a compreender o enfoque para a educação socialista, bem como a relação entre trabalho e educação em prol do modelo socialista de sociedade.

É interessante notar que o professor conduziu a disciplina com uma problemática inicial direcionada para os debates coletivos, os seminários

e os estudos dirigidos. As problemáticas que ganharam destaques na disciplina foram:

- Como se define o socialismo?
- Qual a concepção de mundo e sociedade existentes no mundo?
- Qual relação entre socialismo e trabalho?
- Qual contribuição dos autores citados para se pensar a educação?
- Como seria a pedagogia socialista?

Tal postura do professor facilitou discussões e ações permeadas pela pedagogia socialista entre os envolvidos no processo educacional. Em cada encontro, os estudantes buscaram debater, com a ajuda docente, as problemáticas elencadas. Observou-se que as aulas da disciplina foram um espaço para refletirem sobre o socialismo e a pedagogia socialista como alternativa de superação do sistema capitalista.

Apesar das possibilidades verificadas com a pedagogia socialista, observou-se que houve pouco tempo para ampliar as discussões, porque a disciplina é ofertada como um curso para um semestre, apenas. Verificou-se a necessidade de realizar ações constantes no âmbito da universidade e no âmbito social para o engajamento de outras pessoas, a fim de romper com os pensamentos hegemônicos propiciados pelo sistema capitalista. Dessa forma, a mudança deve começar de forma efetiva na consciência das pessoas. A disciplina *Pedagogia Socialista* proporcionou aos estudantes cursistas a oportunidade inédita de discutir aberta e criticamente sobre os teóricos socialistas e sobre as aplicações de suas teorias na estrutura social contemporânea. Essa experiência poderia ser ofertada em outros espaços na universidade também, pois é de grande valia aos interessados estudar a pedagogia socialista e as relações entre educação e trabalho no socialismo.

5 Análise qualitativa da disciplina Pedagogia Socialista

A análise possui abordagem qualitativa, tendo em vista a investigação interpretativa acerca da realidade dos sujeitos e/ou objetos estudados.

Observa-se que, nas pesquisas de cunho educativo, o investigador tem a capacidade de refletir sobre aquilo que está sendo pesquisado, porém com muita cautela, a fim de não comprometer a confiabilidade do seu trabalho, conforme pressupostos de Gil (2008) e Creswell (2010). Dessa maneira, compreende-se a abordagem qualitativa como possibilidade de apresentar as perspectivas diferentes sob a situação analisada.

Foram observadas as aulas de forma participativa, anotadas as impressões e as principais discussões feitas pelos envolvidos no processo educacional, analisado o plano de curso; por fim, foram feitas 11 entrevistas estruturadas com os estudantes matriculados: a turma tinha um perfil de estudantes variado, com muitas demandas acadêmicas e profissionais.

Conforme informado, a pesquisa foi realizada a partir de uma entrevista estruturada. Esse formato de entrevista é fixo, com perguntas pré-estabelecidas e iguais para todos os respondentes (GIL, 2008). Esse modelo de entrevista foi escolhido devido ao pouco tempo que tivemos para levantar os dados, visto que a pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2018, paralelamente a outras tarefas da disciplina *Pedagogia Socialista*, bem como a tarefas acadêmicas de outras disciplinas e às próprias pesquisas do curso de mestrado acadêmico. Assim, o roteiro de entrevista ficou estruturado dessa forma:

Quadro 1: Roteiro de entrevista

Questões norteadoras para a condução das entrevistas

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Por que você se matriculou na disciplina *Pedagogia Socialista*?
- 3) Qual era a sua concepção sobre a *Pedagogia Socialista* antes de cursar esta disciplina? Esta concepção mudou depois das discussões feitas nas aulas, no decorrer do semestre?
- 4) Qual é a importância que você atribui à *Pedagogia Socialista* na educação?
- 5) Em sua opinião, o que falta para que a *Pedagogia Socialista* dê certo no Brasil?
- 6) Quais são as suas ressalvas em relação à *Pedagogia Socialista*?

As entrevistas foram realizadas no final do primeiro semestre de 2018 com os estudantes que se dispuseram a participar do estudo (11 discentes). As entrevistas³ demonstraram que a turma é bastante heterogênea, tendo em vista que há estudantes formados em Pedagogia, História, Ciência Política e Biologia. Ademais, observou-se que havia estudantes de mestrado (majoritariamente) e de doutorado acadêmicos.

Quando se perguntou o motivo da matrícula na disciplina por parte do aluno, surgiram respostas, como:

A perspectiva de conhecer as concepções que embasam a pedagogia socialista. (ESTUDANTE A)

Em função da minha formação política comunista, bem como em decorrência do meu objeto de estudo no doutorado: o tempo livre (de não trabalho) como espaço contra-hegemônico, em uma sociedade capitalista. Nesse contexto, o debate sobre educação é fundamental, e nada melhor do que ter contato com a experiência, por exemplo, da educação soviética. (ESTUDANTE B)

Voltei a militar, em 2014, no PT [Partido dos Trabalhadores]. Dentro da tendência (tendência interna do PT) da qual faço parte, a Articulação de esquerda, existe uma grande preocupação com o estudo do marxismo, principalmente no ano passado, que comemorou os 100 anos da Revolução Russa. Estudamos bastante os temas gerais da revolução e do marxismo, mas senti falta de trazer para a educação esses estudos. Além disso, pensando em voltar para a academia para cursar o doutorado, senti falta de uma base teórica mais sólida no campo da educação marxista, de forma a, ao analisar qualquer questão educacional, não acabar me perdendo na metodologia, como considero que aconteceu no meu mestrado. (ESTUDANTE C)

De acordo com as afirmações, são percebidas perspectivas diferentes em relação à matrícula na disciplina *Pedagogia Socialista*. Dentre as

³ Os estudantes respondentes não foram identificados porque não houve autorização formal para que revelássemos seus nomes.

respostas, foram evidenciadas as seguintes categorias, a saber: alinhamento do tema com o campo de pesquisa e a curiosidade em conhecer a pedagogia socialista. Destaca-se que a turma é formada por estudantes que trabalham com a militância em prol do apoio às classes populares, assim esses alunos cursaram a disciplina trazendo experiências de vida anteriores, agregadas aos referenciais teóricos.

Sobre a concepção de pedagogia socialista, algumas respostas destacaram que:

Era uma concepção difusa. A disciplina contribuiu para compreender o papel da educação no processo de superação da sociedade capitalista e vislumbrar uma pedagogia transformadora numa sociedade sem classes sociais e livre da exploração do homem pelo homem. (ESTUDANTE A)

Esta concepção mudou depois das discussões feitas nas aulas, no decorrer do semestre? Não havia nenhuma concepção prévia, justamente por até então desconhecer os autores e o próprio conteúdo da pedagogia socialista. Dessa forma, no decorrer do semestre, pude ter o contato e constituir uma concepção de pedagogia socialista rica pelas diversas contribuições debatidas a partir dos textos lidos. (ESTUDANTE D)

Verifica-se que os estudantes contemplaram a pedagogia socialista como possibilidade do socialismo se concretizar. Nessa compreensão, a educação e o trabalho relacionam-se e possibilita “emancipar intelectualmente o povo” (MARX, ENGELS, 2011, p. 131).

Em sequência, os entrevistados atribuem valor à pedagogia socialista na educação, conforme explicitado:

Ela tem uma grande valia, porque se a gente trabalha ela com nossos alunos, com as nossas crianças, de que a gente pode visualizar o mundo onde possa incluir todo mundo, onde a visão de sociedade é diferente, de sociedade justa, isso é uma grande valia, porque infelizmente hoje grande parte dos nossos colegas educadores trabalham na visão capitalista, de trabalhar as pessoas para consumir [sic], para ganhar dinheiro, e acho que a gente tem que superar isso. (ESTUDANTE E)

A pedagogia socialista contribuiu com a compreensão e crítica a sociedade e a educação capitalista, inicialmente, e apresentou referenciais de construção da discussão de uma pedagogia socialista histórica realizada e de reflexão para o futuro. (ESTUDANTE F)

Diante do exposto, manifesta-se a pedagogia socialista responsável pela emancipação do povo (MARX; ENGELS, 2011). Assim, a educação socialista contempla o direito de aprender e de trabalhar livremente. Percebe-se que essa concepção se diferencia da sociedade capitalista, em que a educação institucionalizada tem o viés da inculcação com valores responsáveis pela alienação do trabalho (MARX; ENGELS, 2011; MÉSZÁROS, 2008).

Por fim, cabe destacar as ressalvas à pedagogia socialista contempladas nas entrevistas, conforme explicitado a seguir:

Pelas experiências que estudamos ao longo do semestre, a mais marcante foi o abandono de parte das concepções da pedagogia socialista nos países que experimentaram um regime socialista. (ESTUDANTE A)

Eu não teria ressalvas em si, eu teria algumas críticas, não à pedagogia socialista em si, mas o que nós pensamos dessa pedagogia socialista como uma intervenção no Brasil. Há várias matrizes de interpretação marxista e eu me afeiçoo mais pela interpretação gramsciana de educação, escola unitária e o papel dos intelectuais orgânicos para a mudança; para as mudanças que nós desejamos dentro dessa concepção de estudo: superestrutura, infraestrutura, a possibilidade de se fundar um novo bloco histórico e uma nova hegemonia. (ESTUDANTE G)

Desta forma, observamos que os estudantes com senso de reflexão crítica demonstram, por meio das entrevistas, suas ressalvas a respeito da pedagogia socialista e do sistema socialista de organização social. Conforme informado, para que a pedagogia socialista possa exercer verdadeira influência na sociedade, trazendo os benefícios de se viver com valores em prol do bem comum, é necessário que seja posta em prática, transformando, aos poucos, as concepções de vida e de mundo das

peessoas que ainda não se permitiram pensar de forma crítica e reflexiva e que, portanto, ainda sucumbem às mazelas do sistema capitalista, como dissertamos neste breve diálogo com os autores.

6 Considerações finais

Este artigo propôs uma breve reflexão sobre a relevância da pedagogia socialista no âmbito da educação com as discussões sobre educação e trabalho e com as diferenças entre as sociedades capitalista e socialista. Logo, apresentou-se a análise qualitativa da disciplina *Pedagogia Socialista*.

Foram realizadas entrevistas estruturadas com estudantes que cursaram a disciplina no primeiro semestre de 2018, na Universidade de Brasília. Ressalta-se que a disciplina teve uma oferta inédita, tendo sido uma experiência nova tanto para os estudantes quanto para o professor que a ofertou.

Assim, mostrou-se que o estudo e a análise da pedagogia socialista na universidade promovem discussões que rompem com o sistema capitalista, por se compreender que o sistema socialista se torna mais próximo a natureza humana. Nesse contexto, a educação deve ser pública e de qualidade para todos.

No decorrer do curso, foram feitas várias leituras sobre o socialismo e as relações entre educação e trabalho. Observou-se também que o trabalho é algo inerente ao homem, e o objetivo e formato de educação estão diretamente relacionados ao objetivo e formato de trabalho. Sendo assim, durante a disciplina, houve várias oportunidades para realizar discussões a respeito dos temas abordados.

Outras discussões que podem ser feitas pelo leitor, a fim de aprofundar a temática, são Hernecker (1976), Pistrak (2000, 2009), Makenko (1985), Lunatcharski (1988), Krupskaja (1978), Suchodolski (1976) e Mariátegui (2007). Por fim, com a realização deste trabalho, não é pretendido o esgotamento da temática, mas sim instigar o leitor a pesquisar mais sobre a pedagogia socialista.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

CRESWELL, John. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ENGELS, Friedrich. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. Tradução: João Abel. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREITAS, Luiz Carlos de. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. Entrevistado: Luiz Carlos de Freitas. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 202-206, jan./jun. 2016.

GIL, Antônio. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HERNECKER, Marta. *Conceitos Elementares do Materialismo Histórico*. Tradução: Alexandre Gaspar. 2. ed. Lisboa: Presença, 1976. v. 1.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira; MAKARENKO, Anton. *Vida e Obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUNATCHARSKI, Anatoli. *Sobre a Instrução e a Educação*. Tradução: Filipe Guerra. URSS: Edições Progresso, 1988.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 3 v.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Mariátegui sobre Educação*. Tradução e organização: Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Xamã, 2007.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *A Comuna de Paris*. São Paulo: Edições Iskra, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas – Teses sobre Feuerbach*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963. v. 3.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 1986.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey M. (org.). *A Escola-Comuna*. Tradução: Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981a. v. 1.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do Trabalho: caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981b. v. 2.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SHULGIN, Viktor NikholaeVich. *Rumo ao Politecnismo* (artigos e conferências). Tradução: Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista de Educação*. São Paulo: Editorial Estampa, 1976.

VILLAS BOAS, Benigna. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante. In: VILLAS BOAS, B. (org.). *Avaliação: interações com o trabalho Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2017. p 13-24.



The background image is a photograph of a modern building with a balcony. The entire image is overlaid with a semi-transparent green filter. The building has a balcony with a glass railing on the upper level. Several people are visible: two on the balcony, one walking on the sidewalk in the foreground, and others in the background. The sidewalk has a textured pattern. The text is centered in the middle of the image.

Seção II
Imersão na
realidade social





7

Capítulo 7

Educação popular e organização política no Quilombo Mesquita na periferia de Brasília

Erlando da Silva Rêses¹
Wesley da Silva Oliveira²

1 Exórdio

A prática educativa deste capítulo caracteriza-se pela Educação Popular. Primeiramente, é necessário esclarecer que a ideia do “popular”, assim como o conceito de “povo”, por ser polissêmica, é muitas

¹ Professor Associado do PPGE/FE/UnB. Contato: erlando@unb.br

² Professor do Instituto Federal de Brasília. Contato: wesley.feunb@gmail.com



vezes empregada de maneira imprecisa, denotando tanto união, unidade, nacionalidade, quanto diversidade, divisão, classes sociais e contradição.

A classe dominante, no nível do discurso político-ideológico, propaga uma determinada visão homogeneizadora da sociedade, que compreende esses conceitos de forma indistinta, numa tentativa de escamotear as desigualdades da sociedade de classes.

No entanto, como argumenta Vale (2001), o termo “popular” oportuniza desvendar justamente o oposto dessa visão: as classes sociais, pois, se existe algo popular, significa já admitir a existência de algo não popular.

Neste texto, entendemos a educação popular como um setor comprometido com os segmentos populares da sociedade, objetivando contribuir com a elevação da consciência crítica destes, no reconhecimento de suas condições (de classe, gênero e raça) e de suas potencialidades transformadoras.

Nessa perspectiva, temos o conhecimento como “matéria prima” para a efetivação de sua prática social, servindo de instrumento de mobilização, conscientização e de organização política, associado ao saber já existente na prática da vida cotidiana. A prática da educação popular justifica-se pelo fato de o povo, no processo de luta por melhores condições de vida, elaborar seu próprio saber, (particular ou específico) vinculado a um projeto social transformador.

Dessa forma, reconhecemos esse processo no contexto das lutas do Quilombo Mesquita por seu território e identidade cultural, que vão conformando um projeto sociopolítico de sua comunidade. Esse aspecto motivou nosso interesse, como educadores populares, em participar de seu movimento.

O Quilombo Mesquita situa-se na zona rural do Município de Cidade Ocidental-GO, localizado na região Leste de Goiás, na microrregião do Entorno Sul do Distrito Federal,³ região metropolitana de Brasília,⁴

³ Os Municípios do Estado de Goiás: Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental, Novo Gama, Luziânia, Cristalina, Águas Lindas, Santo Antônio do Descoberto compõem o Entorno Sul do DF (RÊSES, 2015).

⁴ A Área Metropolitana de Brasília (AMB) compreende o Distrito Federal e 10 municípios, segundo critérios para enquadramento em aglomeração metropolitana:

compondo a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE).⁵

Ao se observar a relação entre o Entorno Sul do Distrito Federal e a UnB, é preciso lembrar de registros históricos que marcam a existência da universidade na extensão universitária da região.

Até o ano de 1997, funcionou no Novo Gama, sede do município, o Núcleo de Extensão da Universidade de Brasília, que agregou várias ações nessa região. Uma ação relevante foi a parceria no Movimento Pró-Emancipação do Novo Gama. O antigo distrito de Luziânia-GO alcançou sua autonomia político-administrativa em 19 de julho de 1995, por meio da Lei Estadual n. 12.680, após decisão dos eleitores em plebiscito realizado em 15 de junho do mesmo ano, com votação em urna eletrônica, sendo uma das primeiras utilizações desse modelo de eleição no Brasil (RÊSES, 2015).

Pessoas com militância, engajamento e compromisso social marcaram a presença da UnB na região do Entorno Sul do Distrito Federal. Convém lembrar de Francisco Goés de Oliveira (*in memoriam*, ex-técnico administrativo), que, no período dos anos de 1990 e início dos anos 2000, atuou efetivamente durante a existência do Núcleo de Extensão da UnB no Novo Gama e depois de sua extinção. Perci Coelho de Souza atuou ativamente no processo de implantação da água no Pedregal⁶ quando pertencia ao quadro permanente de técnico-ad-

Luziânia, Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental, Novo Gama, Formosa, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás, Alexânia e Padre Bernardo.

⁵ A Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), composta pelo Distrito Federal, por 19 municípios do Estado de Goiás e 2 do Estado de Minas Gerais, foi criada por meio da Lei Complementar n. 94, de 19 de fevereiro de 1998. Com a publicação da Lei complementar n. 163, de 14 de junho de 2018, foram incorporados mais 12 municípios (RÊSES, 2015).

⁶ O Parque Estrela Dalva VI ficou conhecido pelo nome popular e carinhoso de Pedregal. A alcunha para o bairro surgiu a partir da telenovela da Rede Globo Fogo sobre Terra, exibida nos anos de 1974/-1975. O local não dispunha de água encanada; para sua obtenção, os moradores tinham que perfurar cisternas com 20, 30 ou 40 metros de

ministrativo da universidade, como Assistente Social, e também como coordenador do Núcleo de Extensão do Novo Gama. Desde 1995, ele é professor do Departamento de Serviço Social da UnB. Maria Luiza Pereira Angelim (atual Maria Luiza Pinho Pereira), professora aposentada da Faculdade de Educação (FE), atuou como coordenadora do projeto de Alfabetização/Educação de Jovens e Adultos na região do Entorno Sul do DF, promovendo a formação de pessoas para a dedicação a essa atividade de cunho educativo-social. O organizador desta obra foi uma dessas pessoas do processo de formação de alfabetizadores no início dos anos de 1990. Toda a ação das três pessoas foi feita com parceria e intensa mobilização do SERPAJ/SERPAJUS,⁷ com um grupo de cerca de 12 moradores do Pedregal, Novo Gama-GO. As pessoas mais ativas no grupo eram: Luiz Alves da Silva, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro, Erlando da Silva Rêses, Maria José Ribeiro do Nascimento (Dedé), Antônio do Nascimento Ribeiro (Tone), Maria da Guia do Nascimento Ribeiro (Guia), Cláudia Ribeiro do Nascimento e Márcia do Nascimento Ribeiro (*in memoriam*).

No capítulo *Universidade de Brasília e Movimentos Sociais na periferia da Metrópole: parceria no Entorno Sul do DF*, do livro *Universidade e Movimentos Sociais* (2015), de autoria de Erlando Rêses e Luiz Alves da Silva, captamos parte da memória da atua o dessa parceria. O texto apresenta aspectos históricos que apontam para a relevância da atua o da UnB na conquista de direitos humanos e fundamentais

profundidade em um subsolo bastante rochoso (Pedregal), associando   cidade de Divineia da telenovela. As duas realidades entrecruzam-se pela constru o de uma represa em Divineia. A cidade deveria ser deslocada do seu lugar de origem para dar lugar   represa e reconstruída uma nova cidade   margem dessa represa (R SES, 2015).

⁷ O Serviço de Paz, Justiça e Não Violência (SERPAJUS)   uma entidade civil e popular, fundada em 1987 como Grupo Mahatma Gandhi por jovens da Igreja Católica São Pedro Apóstolo no Pedregal. SERPAJUS   uma sigla local herdada de SERPAJ. No Pedregal, fundou-se o núcleo SERPAJ/Pedregal, integrante do SERPAJ/ Brasil (Serviço de Paz e Justiça), organiza o não governamental e sem fins lucrativos e de âmbito transnacional. Em 2001, o SERPAJ/Brasil encerrou suas atividades e o núcleo do Pedregal manteve sua atua o, alterando a sigla, com novo CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica) (R SES, 2015).

para a população local: abastecimento de água, alfabetização de jovens e adultos, movimento pró-melhoria do transporte coletivo, curso de Educação Ambiental, estratégias de combate à violência, revitalização do Ribeirão Santa Maria, democratização ao acesso à universidade pública, dentre outros.⁸

O contexto de expansão da ação formativa/educativa, para além do Novo Gama, alcançou também os municípios goianos de Luziânia (1990), Valparaíso (1992) e Cidade Ocidental (1995), para um processo de formação de professores/as para a atuação na Alfabetização/Educação de Jovens e Adultos na rede de ensino municipal.

Mais recentemente, ocorreram/ocorrem novas iniciativas de promoção e de incentivo ao avanço na escolarização da população do Entorno Sul do DF, com Programas e Projetos de Extensão como o Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA);⁹ o Leitura e Ação Lúdico-Pedagógica para Crianças (LEIA)¹⁰ e o Pós-populares – Democratização do Acesso à Universidade Pública pelo Chão da Pesquisa,¹¹ todos coordenados pelo Professor Erlando Rêses.

Quanto à forma de participação, Carlos Rodrigues Brandão (1982) propõe que nossa missão seja participar do trabalho, junto ao povo, de produção e reprodução de um saber popular, aportando nossa contribuição

⁸ Mais informações sobre o Serviço de Paz, Justiça e Não Violência (SERPAJ/SERPAJUS) no capítulo três do livro *Universidade e Movimentos Sociais (RÊSES, 2015)* e também no *site* do SERPAJUS, disponível em: <https://www.serpajus.com.br/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

⁹ Atualmente, o Programa de Extensão funciona no município de Valparaíso (Colégio Estadual Valparaíso, conhecido como “Redondo”), também no Entorno Sul do DF, atende jovens do final do Ensino Médio e egressos para incentivo ao acesso à Educação Superior, e é desenvolvido por estudantes da graduação de diferentes cursos da UnB.

¹⁰ Esse Projeto de Extensão, desenvolvido por estudantes do curso de Pedagogia da UnB, atende crianças e pré-adolescentes de 4 a 12 anos.

¹¹ O Programa de Extensão atua em quatro polos: dois no DF (Ceilândia e Paranoá) e dois no Entorno Sul do DF (Valparaíso e Novo Gama), a fim de incentivar o ingresso de estudantes na Pós-graduação em universidades públicas, por meio da construção coletiva do projeto de pesquisa em estreita relação com a realidade social. Portanto, o Programa objetiva a democratização do acesso pelo chão da pesquisa.

específica de educador (ou o ramo em que se profissionalizou, por exemplo), em função das necessidades e em adequação com as possibilidades diante das práticas e da construção de um saber popular. Assim,

a educação popular é mais um modo de presença assessora e participante do educador comprometido, do que um projeto próprio de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares. Ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares[...], as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam. (BRANDÃO, 1982. p. 50)

Desta forma, o sentido do trabalho pedagógico é contribuir para a “passagem” do trabalho social da comunidade a um movimento orgânico de dimensão política, em que o próprio movimento popular é a razão e a dinâmica da educação popular.

Há, com isso, um deslocamento no processo de pesquisa (em contraposição ao *modus operandi* tradicional), em que essa “razão” e “dinâmica” retira a centralidade do pesquisador, exigindo-lhe uma postura verdadeiramente engajada e dialógica, o que o coloca numa profunda inadequação ao modelo hegemônico de produção acadêmica e em sua relação com o tempo.

Um trabalho com esse caráter demanda reconhecer metodologicamente uma temporalidade que assuma conflitos e mediações. Exige um tipo de implicação pessoal e coletiva que permita a construção de uma relação (política e afetiva) em ato de um projeto sociopolítico, pois essa relação é parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.

Partindo desse raciocínio, o grande desafio apresentado foi a descoberta e o aprimoramento de práticas pedagógicas entre nós (profissionais comprometidos com a causa popular e os sujeitos). Para tanto, assumimos como objetivo da pesquisa experienciar a pedagogia de Freire em processo de pesquisa-ação no contexto do Quilombo Mesquita-GO, guiando-nos pela base da educação popular, que aspira a ser uma presença militante, em que não raro a forma mais consequente de

trabalhar é não ter um programa de trabalho, mas servir aos movimentos populares a que se destina (BRANDÃO, 1982).

Na presença com a comunidade, no processo de ação-reflexão de suas lutas, emergiu um programa de trabalho com desdobramento.¹² Essas ações manifestaram-se no período de 2013-2014, em três determinadas atividades: *i*) produção de acervo no/para/sobre o centro de referência e memória da comunidade – o “Espaço Memória”; *ii*) processo de organização dos canais de comunicação virtual (redes sociais) da Associação Quilombola e; *iii*) o estudo das relações territoriais do Quilombo Mesquita e do Município de Cidade Ocidental para fins da elaboração do Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT).

2 Quilombo: sinônimo de resistência

Como ponto de partida, antes de passarmos a algumas especificidades dessa comunidade, devemos compreender “o quilombo” dentro de um movimento histórico maior que foi a “diáspora africana” e a escravidão no Brasil, uma das maiores tragédias da história da humanidade (MUNANGA; GOMES, 2006).

A partir disso, podemos ter consciência dos significados da presença dos africanos no Brasil, que são decisivamente responsáveis por contribuições de ordem econômica, demográfica e cultural na construção de nosso país, desmistificando a “crença” de que o africano escravizado sofreu de maneira passiva: onde houve escravidão, houve negros lutando e se organizando contra a desumanização a que eram submetidos.

Essa visão mistificada do negro está marcada pelo racismo e pela ignorância da sociedade brasileira, inclusive da intelectualidade, dos processos de organização e lutas políticas dos negros durante o regime

¹² Wesley também desenvolveu pesquisa sobre o Quilombo Mesquita em sua graduação em Pedagogia na UnB, durante o período de 2010 a 2012, com o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Quilombo Mesquita: Cultura, Educação e Organização Sociopolítica na construção do pesquisador coletivo, sob a orientação da professora Maria Luiza Pereira Angelim (atual Maria Luiza Pinho Pereira).

escravista e dos “movimentos negros” desde os primeiros anos da República à atualidade.

Há que avançar mais em pesquisas e produções de livros que recontem a história do negro brasileiro como sujeito ativo e não como uma mera vítima da escravidão, embora reconheçamos avanços significativos que ocorreram nos últimos 15 anos, com a forte inserção dessa problemática no âmbito do Governo Federal e de suas políticas (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Fundação Cultural Palmares etc.), como pela participação dos movimentos sociais relacionados ao tema.

Neste contexto de lutas, surgiram os milhares de “quilombos” nas Américas e, de forma quase generalizada, no Brasil. Hoje são representados, segundo o Centro de Cartografia Aplicada e Informações Geográficas da Universidade de Brasília (CIGA/UnB),¹³ coordenado pelo professor Rafael Sanzio, por cerca de 5.000 comunidades quilombolas em todo o Brasil, apesar de a Fundação Cultural Palmares, responsável pela titulação de autoatribuição dessas comunidades, estimar somente 3.524 comunidades em todo o território nacional.

No Estado de Goiás, situa-se o maior quilombo do Brasil, o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural *Kalunga*, formado por 20 comunidades dentre as cerca de 30 identificadas em todo o Estado.

Com a Constituição Federal de 1988, no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT/CF), essas comunidades conquistaram o direito à propriedade definitiva de seus territórios. No entanto, a primeira titulação de terras ocorreu sete anos após a promulgação da Constituição e até 2012, no segundo ano do Governo Dilma Rousseff, apenas 193 comunidades foram tituladas, nenhuma outra obtendo título até o presente momento.

¹³ Para mais informações, acessar o site do CIGA, disponível em: <http://www.ciga.unb.br/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

Figura 1: Anciões quilombolas, da comunidade Mesquita recebem titulação de autorreconhecimento da Fundação Cultural Palmares (2006)



Fonte: Oliveira (2015).

As principais conquistas desse grupo étnico nos últimos anos foram o direito à “autoatribuição” como quilombolas, com o Decreto 4.887/2003, em consonância com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais, e o Programa Brasil Quilombola, criado pelo Decreto n. 6.261/2007, ligado à Presidência da República, que prevê em caráter interministerial a Agenda

Social Quilombola. Entretanto, os resultados são tímidos: o Decreto n. 4.887/2003 sofreu Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3239), protocolada no Supremo Tribunal Federal (STF) pelo Partido Democratas (DEM), em 2004; contudo, no dia 09 de fevereiro de 2018, aquela egrégia corte decidiu pela improcedência da inconstitucionalidade.

Desde 2006, a Comunidade Quilombola Mesquita é devidamente reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, do extinto Ministério da Cultura (MinC). Atualmente, tramita no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o Processo Administrativo nº 54700.001261/2006-82, que trata da regularização fundiária das terras da Comunidade Remanescente de Quilombos Mesquita, publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 29 de agosto de 2011 (p. 106).

A área delimitada corresponde a 4.292,8259 ha (quatro mil duzentos e noventa e dois hectares, oitenta e dois ares e cinquenta e nove centiares), pequena em comparação com a área originalmente ocupada.

Sua representação política nesse processo é assegurada pela Associação Renovadora do Quilombo Mesquita, fundada em 2003, que empreende esforços no processo de afirmação identitária da comunidade e de valorização dos agricultores, na luta pela adequação da escola à realidade quilombola, na realização de intercâmbio com outros quilombos e na busca pela efetivação de políticas públicas nas instâncias governamentais municipais, estaduais e federal.

Figura 2: Logotipo da Associação Arenquim



Fonte: Oliveira (2015).

3 Do Ciclo do ouro à Periferia de Brasília

O município de Cidade Ocidental, onde se localiza o Quilombo Mesquista, foi construído em 1976 e obteve, em 1991, sua emancipação política de Luziânia-GO. Esse antigo município foi importante para compreensão histórica e geográfica de Brasília, pois houve reconfiguração territorial, engendrada no Estado de Goiás, para a construção da Nova Capital (QUEIROZ, 2007). Naquela época, ocorreu destinação de áreas correspondentes às cidade de Brazlândia, Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, Gama, Santa Maria, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante e Lago Sul; as outras áreas do quadrilátero foram destinadas para a formação de Planaltina de Goiás e Formosa (CHAUVET; CHAUVET, 2007). Percebemos, com isto, a grande dimensão territorial que Luziânia assumia e da qual surgiram também os municípios goianos do Entorno Sul do DF, como Águas Lindas de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Novo Gama, Valparaíso de Goiás e o próprio Município de Cidade Ocidental.

O território dessa comunidade tradicional está mergulhado em uma das maiores regiões metropolitanas do Brasil, compondo a mais populosa “Rede Integrada de Desenvolvimento”, com 20 municípios goianos, 03 mineiros e o DF, tendo que lutar pela manutenção de suas tradições culturais e por seu território, cada vez mais ameaçado devido à expansão urbana e à especulação imobiliária, e pela presença de tradicionais latifundiários, como o ex-presidente e senador, José Sarney, além de políticos locais.¹⁴

A população do Entorno Sul do DF tende a aumentar, em razão de a especulação imobiliária trazer como consequência um verdadeiro processo de expulsão das classes menos privilegiadas do centro valorizado para a periferia. Esse processo de distanciamento das populações de baixo salário, principalmente devido às condições de habitabilidade e de emprego, é denominado por Paviani (1989) “periferização”, a qual

¹⁴ Na Figura 7 deste capítulo, mostramos uma das fazendas.

não se relaciona somente à distância física, mas a uma falta de acesso às melhores condições socioeconômicas da população (RÊSES, 2015).

A região tem suas origens na economia do ouro de Goiás durante os séculos XVIII e XIX, especificamente no planalto aurífero de Santa Luzia (atual Luziânia) um dos lugares mais ricos e populosos da província de Goiás antigamente, inserida no que foi a última grande mineração aurífera da história do Brasil, a dos “sertões *Guaiases*” nos séculos XVIII e XIX (BERTRAN, 2000; PALACÍN; MORAES, 1994; BRASIL, 2011.) Os quilombolas ocupam essa região há mais de 200 anos, resultado do regime escravista que movimentou a economia de Santa Luzia.

No entanto, a decadência do ouro definiu a economia da região, afetando profundamente a sociedade goiana, que regressou a uma economia de subsistência e sofreu uma redução demográfica significativa.

Em 1804, apenas dois gêneros eram objeto de exportação na capitania: o bom fumo de rolo de Meia Ponte (Pirenópolis) e Corumbá e desde então a famosa marmelada de Santa Luzia [...] expressão de toda a riqueza a que se resumia agora Santa Luzia. (BERTRAN, 2000, p. 185, grifo nosso)

A região também era conhecida por Santa Luzia das marmeladas, onde ainda hoje tem doce produzido pelos quilombolas de Mesquita, sendo importante símbolo da comunidade e do Município de Cidade Ocidental.¹⁵

Com o referido declínio da mineração, muitos senhores abandonaram suas terras em Goiás e, ao lado da escassa base documental das fazendas goianas, tornaram essas terras as mais desvalorizadas do país, como as do Estado do Acre, até os princípios do século XX (BERTRAN, 2000.).

Seguindo a isso, o mito fundador amplamente difundido pela comunidade é o de que três negras libertas receberam as terras de um antigo senhor “Mesquita”, evidenciado pelas pesquisas históricas da região,

¹⁵ O cineasta e professor emérito da UnB, Vladimir Carvalho, retratou o ciclo do marmelo no documentário *Quilombo*, de 1975.

sendo a versão prevalente (BERTRAN, 2000; BRASIL, 2011). Coincidente com o número de matriarcas fundadoras da comunidade é o das famílias originárias do Quilombo: Pereira Braga, Lisboa da Costa e Teixeira Magalhães, que se unem por parentesco.

As áreas tradicionalmente ocupadas pelos quilombolas estendiam-se pelos municípios goianos do Entorno Sul de Brasília: Luziânia, Cidade Ocidental, Valparaíso de Goiás, Novo Gama e também na Região Administrativa de Santa Maria, em que a Terracap (Companhia Imobiliária de Brasília), uma empresa pública do Distrito Federal, responde judicialmente ao pagamento de indenização às famílias quilombolas.

O Governo do Distrito Federal, a partir de pesquisas empreendidas por seu Arquivo Público, reconhece a participação do Quilombo Mesquita na Construção de Brasília. Essas pesquisas indicam a contribuição desse povo no fornecimento de alimentos para a leva de trabalhadores que chegavam de diversas regiões do país e na construção das primeiras obras da Nova Capital, conhecidas como “Brasília de madeira”: Palácio do Catetinho, as cantinas na Cidade Livre (atual Núcleo Bandeirante) e o antigo hospital de Brasília na “Vila IAPI” (atual Museu Vivo da Memória Candanga).

Figura 3: Ex-governador do DF, Agnelo Queiroz, cumprimenta o pioneiro Sr. Sifrônio Lisboa da Costa no Catetinho, palácio que ajudou a construir. Ao centro, Sandra Pereira Braga, líder quilombola de Mesquita



Fonte: Fundação Cultural Palmares (2012).

Em abril de 2012, no cinquentenário da Capital Federal, o Quilombo Mesquita foi homenageado pelo Governo do DF na figura do Sr. Sinfrônio Lisboa da Costa, na reinauguração do Catetinho. Reconhecimento como esse tem a importância de dar visibilidade à história do Quilombo Mesquita, que perpassa o Brasil Colônia, Império e Republicano, não estando retida ao período da escravidão.

Oriundo do ciclo do ouro no século XVIII, o Quilombo Mesquita vivenciou o declínio da mineração, o isolamento geográfico, a baixa densidade demográfica e a economia de subsistência, características da economia goiana no século XIX (BERTRAN, 2000; PALACÍN; MORAES, 1994), sendo partícipe de outros fatos importantes como a presença da Missão Cruls, em 1893, em seu território. No século XX, sentiu o fortalecimento do Estado na Era Vargas; deparou-se com a Coluna Siqueira Campos, em 1927 (COSTA, 1989), e com a presença de Juscelino Kubitschek para a construção de Brasília em 1960 (ALVES, 2005; NERES, 2016). O Quilombo foi duramente atingido pela expansão urbana da região que, a partir da década de 1970, impusera um processo de desterritorialização e desagregação étnica, sendo os primeiros anos do século XXI marcados por sua luta de resistência e de projeto identitário e territorial (MACHADO, 2011).

Passaremos a tratar de alguns elementos socioculturais desse povo.

4 Elementos da organização sociocultural

4.1 A agricultura familiar

A agricultura familiar é uma matriz econômica do quilombo: são produzidas culturas de marmelo, goiaba, laranja, mexerica, jabuticaba, pequi, cana-de-açúcar, milho e mandioca. A localidade possui forte produção de hortaliças e fabricação artesanal de doces de marmelo e goiaba, rapadura, pães e biscoitos, cujas produções são vendidas nas feiras e nos comércios da Cidade Ocidental e Luziânia.

No entanto, essa importante veia econômica que expressa sua origem cultural camponesa vem, há décadas, perdendo sistematicamente

espaço para os latifundiários, que mecanizam o trabalho do campo, investem em monoculturas e exploram o trabalho desse povo. Essa dinâmica, somada ao adensamento urbano da região e ao crescimento populacional da comunidade, gera um “distanciamento” da terra e do trabalho camponês.

Quanto à organização social do trabalho na comunidade, as fontes escritas aliadas às fontes orais evidenciam que, até a primeira metade do século XX, os quilombolas de Mesquita se organizavam numa economia de subsistência, possuindo criações de animais e roçados de base familiar e com vínculos de reciprocidade.

Havia trocas de bens e serviços sem intermédio da moeda, como relatam os mais velhos a respeito da realização de “muxirão” e “treição”.¹⁶ O primeiro, ocorrendo mediante convite com data marcada para roçar ou construir, e, o segundo, realizado como surpresa ao beneficiado, chegando-se de madrugada à porta entoando cânticos, costume chamado “pagodão”.

Apesar de haver roçados e criações, muitos perderam terras principalmente por questões relacionadas a roubos, documentos e má administração. No entanto, alguns quilombolas (Aleixo Pereira Braga, Jonas, Malaquias e Etelvino) mantiveram propriedades e realizaram benfeitorias que beneficiaram herdeiros. Dentre eles, há os que quiseram/querem manter o território tradicional e os que cederam aos apelos do valor especulativo da terra.

Nesse período a que fazemos referência, as fazendas da região (Barreiros, Água Quente, Xavier e Mesquita) produziam, principalmente, milho, arroz, feijão e criação suína, além do açúcar de “forma” (mascavo) para produção de marmelada. Diante do difícil processo de produção do açúcar, passaram a comprar nos mercados de Luziânia, o que encareceu e declinou a produção em escala do doce de marmelo.

A sistemática ocupação de grileiros e posseiros de terras na Fazenda Mesquita, pertencente aos quilombolas, pressionava-os a trabalharem nas grandes fazendas como “meeiros”, entregando ½ da produção;

¹⁶ Auxílio a que se prestam reciprocamente, durante um dia, os pequenos agricultores, no tempo das plantações e das colheitas.

àqueles que nada possuíam ou tudo perderam restava tornar-se “agregados” nas fazendas – morando sem direito a quintal e trabalhando na “meia”, constituindo como única alternativa trabalhar na “empreitada”: vender a força de trabalho na capina, roçado, plantação e poda.

A partir da segunda metade do século XX, com a construção de Brasília e região, parte significativa da comunidade passou a se deslocar diariamente para Brasília, Cidade Ocidental e Luziânia, para trabalhar e dar continuidade aos estudos. Isso resultou em processos de “aculturação” de membros comunitários, com o abandono ou a perda de uma série de referências e práticas culturais que são, de alguma forma, inferiorizadas diante dos signos da “modernidade” e do “progresso”, com forte supervalorização do espaço urbano diante do rural, embora venha, ultimamente, se fortalecendo um “êxodo consciente”. Essa questão repercute profundamente na cultura e na organização social comunitária.

Entretanto, os trabalhadores rurais foram reanimados com a implantação no ano de 2012 do Plano de Aquisição de Alimentos (PAA), do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), em que o Estado compra 30% da produção dos agricultores familiares para oferta de merenda escolar e atendimento às instituições sociais.

Figura 4: À direita, casal de produtores de marmelo, “Seu” João de Dito e Dona Pita; à esquerda, um de seus netos



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/quilombo.mesquita.904/photos>. Acesso em: 16 nov. 2019.

Naquele período, parte da produção da agricultura familiar do Quilombo era comprada pelo Estado e ofertada à própria comunidade pela cota pertencente à Associação de Moradores, atendendo aos que pouco ou nada produzem e abastecendo a merenda escolar local, um avanço significativo na economia da comunidade.

4.2 Manifestações Religiosas

As Manifestações Religiosas são uma marca da comunidade de forte expressão do catolicismo popular, com as “Folias” e os “Festejos”. Ao longo do ano, a comunidade mobiliza-se na realização de grandes eventos religiosos: a “Folia de São Sebastião”, em janeiro; a “Festa do Marmelo”, em fevereiro; a “Folia do Divino Espírito Santo”, em maio; a “Folia de Nossa Senhora D’Abadia”, padroeira da comunidade, em agosto; e a “Folia de Nossa Senhora Aparecida”, em outubro.

Figura 5: Imagem de N. Sra. D’Abadia



Fonte: Oliveira (2015).

Essas manifestações religiosas demonstram o sentimento gregário, de comunidade, que produzia uma economia assentada na reciprocidade, em que há trocas de “bens” sem a intermediação de dinheiro, a exemplo dos “mutirões” e “treições” relatados.

A partir das contribuições de Agostinho da Silva (1967), Carlos Rodrigues Brandão (1981) e Graça Veloso (2009) sobre o Culto ao Divino Espírito Santo e as Folias de origem portuguesa no Brasil, compreendemos melhor o sentido dessas manifestações no seio da comunidade; no entanto, ainda que sejam convencionadas e guardem entre os quilombolas relações com cultos de origem africana, o preconceito e a discriminação tornam-nas marginais, mesmo em um território tradicional, constituindo um desafio para a comunidade no desenvolvimento de relações de respeito à liberdade religiosa. Hoje, a comunidade, ainda de maioria católica, tem crescente número de evangélicos e adeptos de outras religiões.

4.3 O Espaço Escolar

A única escola presente no quilombo – Aleixo Pereira Braga I – oferta o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano. Ela tem buscado assumir projetos de afirmação da identidade camponesa e quilombola da comunidade, que se expressa a partir de 2011 em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, enfrenta contradições nesse processo devido à falta de referências e às dificuldades diante dos conflitos políticos, dada a orientação política dos representantes municipais contrários à luta quilombola. A luta da Arenquim é para que a escola assuma a identidade quilombola e seja dirigida por professores quilombolas, os quais representavam 70% do quadro docente em 2011.

No ano de 2014, a Arenquim avançou seu diálogo com a escola, exigindo que seu PPP e o Plano Municipal de Educação (PME) assumissem a identidade quilombola, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de 2011.

Analizamos as iniciativas encampadas na escola pelos professores para o fortalecimento da identidade da comunidade no PPP, como

4.4 Arquitetura e organização espacial

O Quilombo Mesquita guarda expressões do passado colonial na região do Planalto Central. Encontramos antigos “casarões” construídos com “adobe” e “madeiras de lei”, representações da simplicidade do barroco goiano; alguns deles estão muito bem conservados e até restaurados, mas em propriedade de não quilombolas.

Figura 7: Sede da Fazenda Maria Pereira, em posse do ex-presidente e senador José Sarney



Fonte: Sandra Pereira Braga (BRASIL, 2011).

Tais propriedades, além do traço arquitetônico, proporcionam interpretações históricas, demonstrando quais propriedades serviram como residência de antigos senhores de engenho. Algumas, segundo relatos da própria comunidade, guardam o “tronco” utilizado para os castigos aos negros escravizados, embora não haja confirmação. Atualmente, embora as novas construções sejam feitas em alvenaria, em quase todas as casas podemos encontrar fogões à lenha, pequenas hortas e criação de animais.

A maior parte do povoado vive em chácaras relativamente isoladas, circunscritas a uma vizinhança de origem familiar, gerando alguns núcleos populacionais. O mais antigo configura-se como uma vila na região central do povoado, onde há a antiga capela de Nossa Senhora da Abadia, construída pelos próprios moradores na década de 1960.

A vila provém do fracionamento das terras em virtude de heranças, formada por casas avizinhas, que se apresentam com a feição de um pequeno núcleo “urbano” e periférico, principalmente pela aproximação das casas, pela “pavimentação asfáltica” de suas duas ruas e por estar à beira da rodovia que cruza o território quilombola ao meio, ligando Cidade Ocidental ao Jardim ABC¹⁷ e ao Distrito Federal.

Praticamente, toda a comunidade tem seu abastecimento de água garantido pelos inúmeros “regos d’água” feitos há muito tempo, “correndo” a comunidade e levando água dos rios, córregos e nascentes para as casas e plantações. Suspeitamos que a construção desses “regos d’água” tenha relação com a construção do famoso “rego das cabaças”, construído no século XVIII pelos negros escravizados por uma distância de 40 km, levando água do ribeirão Saia Velha ao centro de Santa Luzia (Luziânia) para a lavagem do ouro no rio Vermelho (BERTRAN, 2000).

Figura 8: Balneário do Córrego Maria Pereira no Quilombo Mesquita



Fonte: Sandra Pereira Braga (BRASIL, 2011).

¹⁷ Jardim ABC é um bairro do município de Cidade Ocidental, local em que foi gravado o filme *Faroeste Caboclo*, por sua aproximação com a cidade de Ceilândia dos anos de 1970.

5 Projetos comunitários

Atualmente, no Quilombo Mesquita, existem três projetos desenvolvidos¹⁸ no âmbito da Arenquim: o *Som de Quilombo*, o *Viveiro de Mudanças Comunitárias* e o *Espaço de Memória*. Eles se desenvolvem mediante articulação da Arenquim com fundações públicas, movimentos sociais e populares, e parceiros/militantes quilombolas e não quilombolas.

Além do desenvolvimento desses projetos, a Arenquim tem sua atuação pautada na preservação do patrimônio histórico da comunidade, participando ativamente da organização das principais manifestações culturais do quilombo (as Folias e os Festejos), recobrando e atribuindo-lhes o sentido identitário. Ela também assume papel diretivo nas principais questões políticas da comunidade e do município, como a formulação do Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT), o Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano Municipal de Regularização Fundiária.

O Projeto *Som de Quilombo* desenvolve trabalhos na Associação Comunitária de inicialização musical de crianças, jovens e adultos, em instrumentos de corda, percussão e canto, com objetivo de relacionar a arte e o pertencimento histórico da comunidade. Ele atua na promoção de eventos culturais comunitários com a intenção de conscientizar os/as participantes acerca das problemáticas enfrentadas pelo quilombo. O grupo é formado por professores (as), estudantes e agricultores da comunidade, que se reúnem semanalmente na sede da Arenquim para realização de ensaios musicais e debates. Nessas reuniões, elegem temáticas relacionadas à identidade cultural e às questões socioambientais no território, por exemplo.

¹⁸ Denominamos projetos, visto que são ações destinadas a determinados fins de mobilização e conscientização da comunidade, referentes à luta identitária e territorial.

Figura 9: Projeto Som de Quilombo, coordenado por Manuel Barbosa Neres, o segundo em pé da direita para esquerda



Fonte: Oliveira (2015).

O *Viveiro de mudas comunitário* compõe o *Projeto Rio São Bartolomeu Vivo*, elaborado e financiado pela Fundação Banco do Brasil e executado pela *Rede Bartô*, em parceria com a Associação da comunidade, para atuar no reflorestamento das matas ciliares de córregos e nascentes da comunidade que confluem para o Rio São Bartolomeu. Esse é um espaço de incentivo à produção de mudas de espécies do cerrado (frutíferas e ornamentais) e, aos poucos, utilizado em trabalhos de educação ambiental com os estudantes da comunidade para neles despertar o interesse dos conhecimentos relacionados à lida com a terra e à identidade camponesa.

Figura 10: Membros da Associação de Moradores do Quilombo e do Projeto São Bartolomeu Vivo, realizando plantio de mudas do cerrado



Fonte: Oliveira (2015).

Outra ação diz respeito à preservação da memória e da identidade quilombola. A Arenquim converteu a antiga Capela de Nossa Senhora da Abadia, construída pelos quilombolas em 1966, no que chamaram *Espaço de memória*, em junho/julho de 2013. No local, a Associação criou um acervo memorialístico, reunindo materiais coletados entre as próprias famílias da comunidade: fotografias novas e antigas, e artefatos ancestrais, como tachos de cobre utilizados na antiga produção de marmelada, pilões de madeira, artesanato, objetos pessoais de seus antepassados e utensílios domésticos.

Essa iniciativa é, dentre as ações da Arenquim, uma das mais contundentes e expressivas de valorização do patrimônio cultural material e imaterial da comunidade. Tornou-se um dos principais espaços de interlocução do quilombo entre os seus moradores e com o público externo. No período de um ano, recebeu visitas de escolas do DF e do Entorno, de universidades e faculdades da região, de órgãos públicos federais e distritais, e de embaixadas de países da América, África, Europa e Ásia.

Também ocorreram visitas de quilombolas das regiões Norte, Nordeste e Sudeste, servindo de inspiração para outras comunidades no Brasil.

Figura 11: Espaço Memória do Quilombo Mesquita e visita da Escola Classe 47 da Ceilândia-DF



Fonte: Disponível em: <http://escolaclasse47deceilandia.blogspot.com.br/2013/11/visita-ao-quilombo-mesquita.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.

6 Considerações finais

Durante os quatro anos de realização da pesquisa, acompanhamos e percebemos, em parte, o processo de conscientização de setores comunitários do Quilombo Mesquita a respeito de sua história e de suas lutas. Também conhecemos parte significativa desse povo rico e carismático, que só recentemente teve sua história registrada, visibilizada e valorizada.

Essa história deve representar cada vez mais a busca por reconhecimento da identidade étnica e social para a inserção ativa em sua própria realidade existencial e na sociedade mais abrangente, com o propósito de fortalecimento da comunidade.

Um das expressões forte dessa luta foi a elaboração do Plano Diretor de Ordenamento Territorial e no Plano de Regularização Fundiária no município de Cidade Ocidental (2014-2015), para que seu território fosse estabelecido como Zona Especial de interesse histórico, cultural, ambiental e turístico, de forma a manter seu território fora da zona do perímetro urbano, reafirmando sua identidade rural e enfrentando os ataques sistemáticos dos agentes da especulação imobiliária que cercam o território da comunidade, por meio de construções de grandes condomínios.

A população local não aceita mais ser denominada como um mero “povoado”, fazendo questão do reconhecimento, perante os poderes municipais, como Quilombo Mesquita, realizando, por si mesmos, a troca das placas de localização em seu território e exigindo a denominação em qualquer referência à comunidade e à escola presente no quilombo. O choque cultural gera resistência interna “aqui” e “ali” em assumir a identidade quilombola, mas também há a resistência externa de fazendeiros e especuladores imobiliários, que arrancaram placas e reagem a qualquer iniciativa de afirmação do quilombo.

O Quilombo Mesquita segue demonstrando sua conquista do direito de fala e manifesta afirmativamente sua cultura, não podendo esperar que o Estado ou suas instituições e agentes públicos o façam. Assim, criaram o *Espaço de Memória*, instituindo um local dedicado à sua história social e cultural, e às histórias de vida de seus personagens, constituindo um espaço de referência comunitário. O tempo de pesquisa no local contribuiu para criar vínculos entre o *Espaço de Memória* e o Centro de Memória Viva – Referência e Documentação em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do DF (CMV-DF) da Faculdade de Educação da UnB, cujo objetivo é assistir a recuperação, a organização e o registro da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Popular e dos Movimentos

Sociais da região, atuando na reconstrução de processos importantes para a historiografia da Região Centro-Oeste.¹⁹

Referências

ALVES, Daiane Souza. *Identidade Mesquita: Tradição e Descendência Colonial*. Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Comunicação Social) – Instituto de Educação Superior de Brasília, Brasília, 2005.

BERTRAN, Paulo. *História da terra e do homem do Planalto Central: Eco-história do Distrito Federal: do indígena ao colonizador*. Brasília: Verano, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Sacerdotes de viola: rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais*. Petrópolis: Vozes, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Laudo Antropológico da Comunidade Quilombola de Mesquita. *In: Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID)*. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), 2011.

CHAUVET, Eduardo; CHAUVET, Gustavo. *Histórias da Pré-História de Brasília*. 2007. Disponível em: http://www.arpdf.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Guia_do_arquivo_publico_2016.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

COSTA, Cláudia Borges. *Mesquita uma Comunidade Negra*. 1989. Monografia (Bacharelado em História) – Faculdade de Filosofia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 1989.

¹⁹ Podemos conferir o primeiro resultado dessa articulação no vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rb_dMfCfCGQ. Acesso em: 16 nov. 2019. Trata-se de uma produção documental de uma atividade intitulada “Roda de história”, que reuniu depoimentos da criação do “Espaço de Memória” pela Arenquim.

MACHADO, Talita Cabral. *Território e Identidade na Globalização: Um estudo de caso na Comunidade Remanescente de Quilombo Mesquita no município de Cidade Ocidental – GO*. 2011. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

NERES, Manoel Barros. *Quilombo Mesquita: História, Cultura e Resistência*. Brasília: Gráfica Conquista, 2016.

OLIVEIRA, Wesley da Silva. *Educação Popular: uma Experiência de Pesquisa-ação Existencial no Quilombo Mesquita - Cidade Ocidental/GO*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta Sant’Anna. *História de Goiás*. 6. ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

PAVIANI, Aldo (org.). *Brasília: A metrópole em crise: ensaios sobre urbanização*. Brasília: Editora da UnB, 1989.

QUEIROZ, Eduardo de. *A formação histórica da região do Distrito Federal e Entorno: dos municípios-gênese à presente configuração territorial*. 2007. 135p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

QUILOMBO 1975. Direção: Vladimir Carvalho. Produção: Ministério da Educação e Cultura, 1975. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ibl0g2TnaKU>. Acesso em: 12 jul. 2020.

RÊSES, Erlando da Silva. *Universidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVA, Luiz Alves da. *Universidade de Brasília e Movimentos Sociais na periferia da Metrópole: parceria no Entorno Sul do DF*. In: RÊSES, Erlando da Silva. *Universidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

SILVA, Agostinho da. Algumas considerações sobre o culto popular do Espírito Santo. In: *Ensaio sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira*. Lisboa: Âncora Editora, 2000[1967]. p. 321-335. v. I.

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001. v. 8 (Coleção questões de nossa época).

VELOSO, Jorge das Graças. *A Visita do Divino: Voto festa folia espetáculo*. Brasília: Thesaurus, 2009. v. 1.





Capítulo 8

Extensão universitária e formação de professores: unidade teoria e prática pela práxis

Nathália Barros Ramos¹

1 Introdução

Este capítulo tem a extensão universitária e a formação de professores como *locus* de análise, a partir da discussão teórica da unidade teoria e prática pela práxis. Partimos inicialmente da problemática da oficialização da extensão universitária pelos documentos legais oficiais.

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: nathaliabarrosr@hotmail.com



A partir da redemocratização do Brasil, com a Constituição de 1988, a extensão universitária ganha uma visibilidade maior pelo marco na questão da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão em seu artigo 207, apontando que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Esse artigo representou uma conquista dos professores e sociedade civil na busca por uma formação universitária, ou seja, não fragmentada, que articule teoria e prática pelo tripé universitário. Essa discussão pelos documentos oficiais perpassa os Planos Nacionais de Educação, os Planos Nacionais de Extensão Universitária, entre outros, que constituem elementos fundamentais para a discussão da oficialização da extensão. Entretanto, não adentraremos na análise desses documentos para este estudo.

Pensando na unidade teoria e prática pela extensão, temos no documento Política Nacional de Extensão Universitária o apontamento de que as atividades extensionistas “permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira” (FORPROEX, 2012, p. 20). Nesse documento, a extensão universitária é entendida como um mecanismo que estabelece relação direta entre a universidade e diversos setores da sociedade, possibilitando a seus participantes uma atuação transformadora e completa, por um espaço de retroalimentação entre teoria e prática.

O estudo justifica-se pelas discussões e proposições nos documentos oficiais que têm dado visibilidade a extensão universitária, com a problemática da curricularização e oficialização da extensão pelos documentos legais oficiais. Atualmente, com as disposições nesses documentos, têm surgido muitas discussões em torno da formação de professores, sobretudo da formação inicial e da extensão universitária, principalmente pela reformulação dos currículos prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), com a instituição de 10%

do total de créditos curriculares para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, possivelmente possibilitando uma formação mais completa.

Assim, para pensar a formação universitária – completa, pelo princípio da indissociabilidade, com unidade entre teoria e prática –, adotamos como metodologia o estudo bibliográfico. O *corpus* teórico está embasado em alguns autores de base marxista, como Gramsci (1999, 2001), Marx e Engels (2007), Vasquez (2011), Lênin (1978), Pistrak (2011), Reis (1995, 1996) e outros autores. Assim, temos como objetivo discutir a unidade teoria e prática pela concepção da práxis na formação de professores, pela via da extensão universitária.

2 Unidade teoria e prática

Pensar em teoria e prática é conceber na formação uma vinculação simultânea e recíproca de duas bases autônomas, mas também dependentes; entretanto, quando se privilegia uma em detrimento da outra, a formação fica incompleta e deficiente, por isso a visão de unidade entre teoria e prática.

Para essa discussão, partiremos da concepção de unidade apresentada por Gramsci (1999, 2001), principalmente nos *Cadernos do Cárcere* (11 e 12). O autor aponta para a necessidade de se pensar um conceito de unidade entre teoria e prática ao assinalar que, nos processos históricos, uma sempre aparece como complemento ou acessório da outra, como nas epistemologias que surgiram ao longo do tempo, como a racionalidade teórica ou da prática.

As atividades práticas com objetivo específico constituem-se por ações idealizadas, pensadas antes da execução da ação. A prática como atividade/ação intencional do homem determina a consciência; ou seja, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Ao desenvolver a atividade, o homem transforma, na realidade, a natureza anterior de seu pensamento, a qual se caracteriza por estar dotada de finalidades, com dimensão ideal e objetiva concreta, com grau de intensidade e

consciência. “A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (MARX, 2007, p. 538). Dessa forma, o progresso do pensamento humano, que ocorre pela satisfação das necessidades práticas do homem, denominada por Marx e Engels (2007) como primeiro ato histórico, expressam a produção material da sua existência, sendo o modo mútuo de união entre teoria e prática. Nesse sentido, a transformação do mundo e das relações sociais perpassa a transformação da prática, revolucionária, na qual

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1999, p. 103-104)

Assim, para Gramsci (1999), a unidade entre teoria e prática decorre pela consciência política, como uma necessidade histórica. Por meio dessa unidade, é possível superar as várias políticas, ou seja, hegemônias, por uma consciência coletiva, orientada por uma práxis transformadora. O movimento de transformação é mais rápido quando as forças práticas se tornam mais eficientes e expansivas e os programas teóricos demonstram a possibilidade de assimilação prática. Com a intenção de

construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, de organizar o elemento prático indispensável

para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. (GRAMSCI, 1999, p. 260)

A unidade teoria e prática que se constitui no plano do real concreto é dialética e expressa o movimento das contradições, em que ambos se negam e se contrapõem. Essa visão dialética da unidade supera uma visão dicotômica posta historicamente. Chauí (1980), ao discorrer sobre a unidade teoria e prática, explicita esse movimento dialético e contraditório, em que

A relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca por meio da qual a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações. [...] A prática, por sua vez, nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E, negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação. (p. 38)

A relação entre unidade e prática não é direta e imediata, mas ocorre por um processo complexo e dialético. Vasquez (2011) aponta que a prática valida a teoria e também a fundamenta, permitindo a superação de limitações e o enriquecimento de novos elementos. Nessa perspectiva, a teoria depende da prática; no entanto, como essa relação não é direta e imediata, a teoria teria uma relativa autonomia quanto à prática, podendo antecipá-la.

A unidade entre teoria e prática é indissociável: se separadas, são reduzidas em partes, não permitindo a compreensão do todo. A superação da dicotomia e do problema

da unidade teoria e prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se oculte sob seu nome como faz o pragmatismo. (VASQUEZ, 2011, p. 260)

Nessa perspectiva, a unidade teoria e prática é entendida pela práxis. O autor, ao analisar as obras de Marx e Engels e Lênin, aponta para a constituição de uma práxis revolucionária do proletariado, na qual, com base em Lênin (1978),

sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário. Não seria demasiado insistir sobre essa ideia em uma época, onde o entusiasmo pelas formas mais limitadas da ação prática aparece acompanhado pela propaganda em voga do oportunismo. (s/p)

A teoria revolucionária funda-se na prática e tenta resolver as contradições reais e efetivas por meio do caráter científico e objetivo. “Uma teoria é ‘revolucionária’ precisamente na medida em que é elemento de separação e de distinção consciente em dois campos, na medida em que é um vértice inacessível ao campo adversário” (GRAMSCI, 1999, p. 152). Assim, a práxis revolucionária seria possível pela investigação das condições concretas e pela formulação de uma consciência coletiva.

Para Gramsci (2001), não é possível excluir a intervenção intelectual da atividade prática no desenvolvimento do trabalho, mesmo que este seja considerado manual; assim, essa unidade faria parte da concepção do homem, em que todos são intelectuais, mas nem todos desenvolveram essa atividade na sociedade. Para pensar essa unidade, precisamos também pensar na constituição dos intelectuais e em como estes se vinculam a uma classe que cria para si, organicamente, uma ou

mais camadas de intelectuais que lhe darão homogeneidade e consciência da própria função, tanto no campo econômico, quanto no social e no político, no qual:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (GRAMSCI, 2001, p. 53)

Concebemos, na constituição dos intelectuais, pela unidade teoria e prática, a práxis em Gramsci (2001), em que a relação entre o mundo físico e social fundamenta uma nova concepção de mundo, pela consciência política coletiva que possibilita a criação de uma hegemonia do proletariado.

Pensando o materialismo histórico-dialético como práxis, entendemos que o conhecimento crítico e a análise crítica ocorrem por uma prática transformadora da realidade, tanto pelo âmbito do conhecimento, quanto pelo âmbito histórico social, rompendo com a visão idealista e hegemônica da classe dominante. Dessa forma, a construção do conhecimento ocorre na práxis e pela práxis, através do processo indissociável de teoria e prática/ação, na qual a perspectiva reflexão-ação surge mediante uma reflexão teórica que gera uma ação transformadora.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 2002, p. 222)

Portanto, a práxis como atividade que se produz historicamente determina o homem na sua totalidade devido às múltiplas determinações que os constitui. Pelo trabalho,

consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia. (MARX; ENGELS, 2007, p. 35)

Compreendendo a unidade teoria e prática pela práxis como uma ação propriamente humana, como atividade social criadora e criativa que transforma a realidade concreta, a qual tem finalidades e conhecimentos e se constitui pela consciência política coletiva. Nessa perspectiva, a práxis não só transforma o mundo, mas também possibilita a emancipação do homem.

3 Formação de professores e extensão

A partir da discussão teórica apresentada sobre a unidade teoria e prática (práxis), adentraremos nos aspectos da formação inicial de professores, compreendendo que a extensão universitária é possibilitadora dessa articulação na formação.

Embora a extensão tenha potencial de ser articuladora da teoria e da prática, constituindo a práxis na formação inicial e continuada, esta só é possível na perspectiva de uma concepção processual orgânica, que se caracteriza por desenvolver ações de caráter permanente, inerentes ao processo formativo e à produção do conhecimento, ou seja, essa linha da extensão relaciona o ensino e a pesquisa numa parceria político-pedagógica com a sociedade.

Assim, o conceito de extensão ao qual nos ancoramos para defender a articulação da unidade pela práxis está na concepção apresentada no I Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987), realizado na UnB:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (FORPROEX, 1987, p. 11)

Esse conceito apresenta a extensão como instrumento de um processo dialético entre a teoria e a prática, promovendo, através da interdisciplinaridade de suas ações, uma visão integrada do social. A partir desse contexto, Reis (1996) ressalta que a extensão orgânica-processual produz o saber e forma o aluno simultaneamente, sendo *locus* de formação profissional e produção de conhecimento, a partir de uma parceria política-pedagógica com a sociedade.

Assim, o currículo constitui instrumento viabilizador e articulador do ensino, pesquisa e extensão “para formar alunos e gerar conhecimentos [...] que venham ao encontro de uma contribuição transformadora e de melhoria das condições de vida, de toda a sociedade brasileira” (REIS, 1995, p. 48).

Sob essa perspectiva, o currículo e a formação inicial transcendem a visão tradicional de ensino. A fim de haver uma formação integral desses sujeitos, visando a totalidade dos processos históricos e sociais que os constitui, faz-se necessário pensar sobre o modelo tradicional de ensino e as pedagogias hegemônicas atuais. Para Duarte (2010), as pedagogias contemporâneas apresentam uma ideia difundida pela lógica capitalista que trata

da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. (DUARTE, 2010, p. 35)

No contexto atual, muitas proposições para a educação e formação têm surgido e muitas outras têm sido deturpadas de forma alienada e esvaziada por uma ideologia capitalista, que trata a formação, de forma estática e unilateral, com o foco muitas vezes em uma teoria esvaziada, para uma formação instrumental, ou em uma prática com pressupostos pragmatistas que podem gerar uma formação neotecnicista. Nessas perspectivas, a formação não é completa e a extensão não desenvolve um papel articulador, pois não existe a unidade teoria e prática.

A necessidade de superação das concepções de educação e formação unilaterais e utilitaristas é real, criada pelo processo social, que é tão mais forte e eficaz quando se existe uma parceria entre sociedade, escola e universidade, que pode ocorrer pelas vias da extensão. Para Duarte (2001),

A estratégia de luta daqueles que estejam comprometidos com a superação de sociedade capitalista deve ser a de agudizar as contradições dessa sociedade, na direção de uma efetiva socialização dos meios de produção. No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não na miséria material mas também na miséria intelectual. (DUARTE, 2001, p. 28)

A sociedade capitalista constitui espaços privilegiados para as mais profundas formas de alienação das consciências; a superação desse processo de alienação se dá pela formação de uma consciência política, como evidenciado em Gramsci (2001), com a constituição de intelectuais que, por uma relação dialética entre a objetivação e apropriação da realidade concreta, consigam produzir uma práxis revolucionária.

Em Duarte (2008), essa característica ontológica da prática social humana possibilita uma reflexão epistemológica na qual a produção do conhecimento ocorre por um sujeito cognoscente, numa perspectiva histórico social, sendo por uma produção do conhecimento socialmente novo ou pela “apropriação, pelos indivíduos, dos conhecimentos já existentes. A análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto” (DUARTE, 2008 p. 29).

Dessa forma, a formação precisa estar aliada aos processos históricos sociais que constituem o sujeito e a realidade concreta.

O fato de a extensão estar ligada aos movimentos sociais e à educação popular na sua origem possibilita esse movimento de articulação e de transformação das relações e concepções. Nessa perspectiva, a extensão universitária configura-se como espaço articulador; segundo o documento Política Nacional de Extensão Universitária, ela

[...] tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública. (FORPROEX, 2012, p. 10)

A extensão pode ser, diante desse contexto e através de uma concepção processual-orgânica, um dos espaços efetivos de articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão, possibilitando uma formação universitária, ou seja, completa e integral, em que os sujeitos possam, logo na formação inicial, refletir e atuar na realidade concreta pela práxis. Para isso, é necessário romper com a dicotomia na educação, posta historicamente por uma formação dual que separa a teoria da prática.

Ao criticar a escola dual, Gramsci (2001) propõe a escola unitária, que seria “uma escola única de cultura geral, humanista, formativa, que

equilíbrio de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente, teoricamente, industrialmente, o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p. 33).

Ela deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado, a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Importante salientar que, para ele, a escola na tendência democrática não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que todos tenham a formação e a capacidade de serem governantes.

A escola unitária, segundo Gramsci (2001) tinha por objetivo a formação de sujeitos intelectuais, ativos “de um modo orgânico, [...] homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (p. 3). Desta forma, o sujeito começaria a ter consciência de que suas decisões eram importantes para o meio social em que vive, que não deveria se deixar levar pelos interesses da classe dominante, ou seja, esse processo levaria à emancipação humana pelo processo educativo. O princípio educativo pode se expressar em toda sociedade como trabalho educativo e, mais específico, na escola como trabalho pedagógico.

Em consonância a esse pensamento, Pistrak (2011) aponta que “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. [...]. A escola é a arma ideológica da revolução” (p. 23-24). Nas sociedades capitalistas, toda forma de trabalho em suas relações sociais estabelecidas pode vir a ser para a alienação e reprodução ou para a emancipação e autonomia. Para o autor, a base da escola do trabalho deve seguir os princípios da relação com a realidade e de auto-organização dos alunos, em que o trabalho nas escolas esteja vinculado a atividades sociais, reais e concretas, socialmente úteis, para não perder seu valor essencial e ser meramente atividade técnica e anêmica. Para tanto, a auto-organização dos discentes é importante, visto que não pode haver atividades realizadas por coerção.

Dessa forma, tomamos como direcionamento para a formação inicial de professores pressupostos apresentados por Curado Silva (2011):

uma educação crítico-emancipadora, que entende a realidade como contraditória e dialética. A concepção apontada pela autora “busca construir uma indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (CURADO SILVA, 2011, p. 22).

A relação teoria e prática é uma relação entre conhecimento e transformação, sendo possível através da constituição de uma práxis transformadora.

A partir da concepção de formação pela práxis, entendemos a relação da extensão com a formação inicial, pois esta possibilita aos participantes o processo de ação e reflexão, realizando uma prática social planejada e orientada por princípios e finalidades bem definidos, por meio da relação entre teoria e prática. Esse processo de formação implica conhecimento e experiência; para Reis (1995), “o ato de conhecer é um caminho privilegiado para a compreensão da realidade; conhecer, em si, não transforma a realidade, transforma a realidade somente a conversão do conhecimento em ação” (p. 51).

Dessa forma, a práxis transforma a realidade e os sujeitos, por promover o movimento dialético entre a conversão do conhecimento em ação transformadora e ação transformadora em conhecimento.

Uma formação e uma atuação pautada pela práxis não ocorrem de forma fragmentada e isolada da realidade dos sujeitos; pelo contrário, constituem-se em um espaço formativo, no qual o ensino-aprendizagem ocorre de maneira mútua, a integralidade dos sujeitos e o contexto histórico em que estão inseridos.

Entendemos que a contribuição da extensão universitária para a construção da consciência política na formação inicial dos estudantes ocorre pela relação entre universidade, sociedade e escola, e pela unidade teoria e prática, possibilitando a emancipação dos sujeitos para uma transformação pessoal, social e acadêmica. Ou seja, a constituição de uma consciência política só é possível pela práxis, por uma formação que possibilite a apreensão dos processos históricos com todas as mediações e contradições inerentes a essa formação.

4 Considerações finais

A formação universitária é dada pelo princípio da indissociabilidade, na relação de unidade teoria e prática, com o movimento entre universidade, escola e sociedade, em uma parceria político-pedagógica, possibilitando a construção de um movimento “práxico”. Pela práxis, a extensão contribui para a formação de uma consciência política, através de um espaço de retroalimentação entre teoria e prática, e realidade concreta, no qual os participantes podem ter uma atuação transformadora e completa, alcançando a emancipação.

Nessa dimensão, temos a perspectiva materialista histórica dialética como teoria revolucionária na compreensão de unidade, proporcionando uma formação completa e proporcionada pela indissociabilidade da tríade que fundamenta as universidades brasileiras, com foco especial na extensão. Tal postura pode possibilitar um processo crítico-emancipador, reflexão das contradições e lutas existentes em meio a sociedade pela compreensão da realidade concreta.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1980.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-Emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). *I Encontro de Pró-Reitores De Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Universidade de Brasília, Brasília, 1987.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *Que fazer?* São Paulo: Hucitec, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 2007.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REIS, Renato Hilário dos. Extensão Universitária: conceituação e práxis. I Fórum de Extensão da UDESC. *Anais [...]*. Florianópolis: UDESC, 1993.

REIS, Renato Hilário. O Currículo enquanto Instrumento Viabilizador da Articulação-Ensino-Pesquisa-Extensão. *Cadernos de Extensão Universitária*, Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, v. 1, n. 4, p. 42-58, 1995.

REIS, Renato Hilário. Histórico, Tipologia e Proposições Sobre a Extensão Universitária no Brasil. *Revistas Linhas Críticas*, Brasília, v. 02, n. 2, p. 41-47, 1996.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. São Paulo/Buenos Aires: Expressão Popular, 2011.

9

Capítulo 9

Memória da luta coletiva dos movimentos sociais e da educação popular em Ceilândia (DF)¹

Gilberto Ribeiro do Nascimento²

Maria Madalena Torres³

1 Introdução

Nesse capítulo, trataremos dos Movimentos Sociais e da Educação Popular da cidade de Ceilândia, a partir da memória viva de seus

¹ Este capítulo está fundamentado na obra de Maria Madalena Tôrres (2018) e na dissertação de Mestrado de Gilberto Ribeiro do Nascimento (2019), conforme referências bibliográficas.

² Professor da SEEDF. Contato: fale.comgil2015@gmail.com

³ Professora aposentada da SEEDF e educadora popular. Contato: magdalatorres@gmail.com

atores sociais, dando voz aos sujeitos que fizeram história coletiva no sentido de superação da opressão a que foram submetidos pelo sistema capitalista, no contexto histórico, político, econômico e social que vivenciaram e ainda vivenciam, visto que a realidade atual remete também a situações do passado que se projetam para o futuro. Essa memória não se traduz apenas em contar história por contar, mas por ser instrumento de apropriação e autonomia dos movimentos sociais, assim como afirma o historiador francês Jacques Le Goff (2013): “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não à servidão dos homens” (p. 437).

A cidade de Ceilândia foi criada em 1971, fez 49 anos em 27 de março de 2020 e é resultado da “política de higienização” do governo militar que, após a construção de Brasília, obrigou os trabalhadores a desocuparem a área nobre. Milhares deles foram expulsos para a periferia, a partir da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), cuja sigla deu origem às iniciais do nome “CEI” lândia, justapostas ao termo inglês *land*, que significa “terra”, no sentido de cidade.

O início de Ceilândia foi fruto de uma intervenção invasiva das autoridades nas comunidades das Vilas do IAPI; Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo; dos morros do Querosene e do Urubu; Cural das Éguas e Placa das Mercedes, cujo povo foi delas removido e despejado no cerrado frio e despovoado.

Esses trabalhadores explorados, ao concluírem a construção da Capital Federal, já não eram mais necessários: a cidade tinha de ser “limpa” e os pobres, “quanto mais distantes, melhor”. Na lógica capitalista, foram tratados como objeto: mesmo empreendendo sua força de trabalho na construção civil, ao término da construção de Brasília podiam ser descartados. Eram considerados “escravos”, numa roupagem mais moderna, situação concreta que corrobora as ideias de Marx (1983):

A limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a

elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência etc., aparecem como alienação do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo, como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza. (p. 52)

Nesse sentido, Eurípedes Pedro de Camargo, goiano, serralheiro, um dos primeiros moradores de Ceilândia, relata:

Fui removido da Vila do IAPI para Ceilândia em 1971. Era um amontoado de gente despejada no meio do cerrado, ao Deus dará. Muita gente se perdia ao voltar do trabalho. Na pobreza da cidade, não havia água, tampouco energia elétrica. O transporte passava longe e era insuficiente. Aguardava-se por horas para embarcar. Faltavam espaços de lazer e de cultura. Aumentou-se muito o preconceito e o estigma sobre os moradores da cidade.⁴

Nesse aspecto, na obra *Movimento popular de bairro: de frente para o Estado, em busca do parlamento*, a autora Safira Ammann (1987) confirma a fala de Eurípedes na seguinte reflexão:

Já no momento da remoção, os moradores percebiam as desvantagens da nova área. Enquanto as invasões margeavam o Plano Piloto, com facilidades de água, arborização, luz e acesso fácil ao trabalho, a área que lhes tinha sido destinada situava-se a 35 quilômetros, numa região inóspita, sem sombra, sem água, luz, com abundância de cobras e mesmo lobos. (p. 72)

Além das dificuldades da moradia, ainda havia o fenômeno da separação de quem esteve um dia na construção de Brasília, formou comunidade, construiu laços e, com a promessa de um novo horizonte de vida, se viram separados na imensidão de Ceilândia. Laurie Miller

⁴ Entrevista de Eurípedes Pedro de Camargo aos autores deste capítulo, em 10 jun. 2017.

rememora as dificuldades que os recém-moradores de Ceilândia enfrentaram na década de 70:

Naquele período, Ceilândia era um aglomerado urbano, onde as pessoas foram literalmente jogadas em lotes demarcados por piquetes, separadas dos seus antigos vizinhos, amigos e muitas vezes sem saber onde estavam os parentes. As relações comunitárias mais básicas teriam que ser construídas novamente e fortalecidas.⁵

2 Os Incansáveis Moradores de Ceilândia e os movimentos contemporâneos

Segundo Milza Guidi (2013), os “82 mil moradores” de Ceilândia enfrentaram poeira na seca e lama no período de chuva. A água, nos primeiros anos, era fornecida por carro pipa; só alguns anos depois, o governo construiu chafarizes para uso coletivo. As primeiras escolas datam do início dos anos 70. Em 1979, quando a cidade completou oito anos e os habitantes estavam relativamente acomodados, o Governo do Distrito Federal, por meio da Companhia Imobiliária de Brasília (Terracap), começou a cobrar um preço exorbitante nas prestações dos lotes entregues à população, indignando aqueles trabalhadores que ajudaram a construir Brasília.

A partir dessa situação, em outubro de 1979, surgiu a Associação dos Incansáveis Moradores de Ceilândia (ASSIMOC), o que mobilizou e organizou seus moradores para superação do sofrimento a que estavam sendo submetidos. Dessa maneira, recorre-se mais uma vez a Eurípedes, a fim de esclarecer como surgiu essa luta:

Os Incansáveis surgiram para defender o direito de permanecer onde estávamos e não sermos novamente expulsos. Durante a própria luta, tomamos consciência de que já havíamos sido expulsos inúmeras vezes.

⁵ Entrevista de Laurie Miller aos autores deste capítulo, em 14 jun. 2017.

Da área rural para a periferia de pequenas cidades, de lá para as periferias das grandes cidades, e dentro destas para cada vez mais longe dos centros. Tudo isso para formar um exército de mão de obra barata. O nome de “Incansáveis”, sugerido pelo associado Ermínio Ferreira da Costa, foi o aprovado pelos membros da associação, por descrever nosso ânimo em continuar a luta, apesar das tantas remoções.⁶

O Movimento dos Incansáveis foi combativo na luta pela moradia, além da reivindicação de pagar um preço justo pelos lotes: jamais desejaram isenção no pagamento, mas justiça nos valores cobrados. Felizmente, na correlação de força com a Terracap, ganharam a primeira batalha na justiça e, assim, continuaram lutando por água encanada, urbanização, saneamento básico, equipamentos públicos para a cidade: escolas, transporte, segurança, postos de saúde, e pelo hospital, inaugurado somente em 1982.

Incontestavelmente, esse movimento foi protagonista de muitas conquistas, tendo, inclusive, como resultado de suas lutas, eleito o seu líder mais expressivo, Eurípedes Pedro de Camargo, para deputado distrital pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no primeiro pleito dos distritais do DF (1990-1994), o segundo mandato em 1996, como suplente do Dep. Distrital Geraldo Magela do PT (Ex-secretário de Habitação), e o terceiro pleito como suplente do senador Cristovam Buarque, assumindo o mandato de fevereiro de 2003 a janeiro de 2004, quando Cristovam deixou o Senado para assumir o cargo de Ministro da Educação do Governo Lula.

Outra instituição de destaque em Ceilândia que contribuiu para a organização popular foi a Ação Cristã Pró Gente, fundada em 1971 por João Miller – pastor cedido pela Junta de Missões da Igreja Presbiteriana Unida dos EUA à Igreja Presbiteriana do Brasil, designado para desenvolver sua missão numa congregação presbiteriana local, situada à EQNM 04/06 de Ceilândia Norte.

⁶ Entrevista de Eurípedes Pedro de Camargo aos autores deste capítulo, em 10 jun. 2017.

Assim, a Pró Gente contribuiu na formação em educação popular para membros do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), em destaque para a elaboração do estatuto dessa entidade em 1989 e de projetos de captação de recursos, bem como para a organização popular. Quanto à sua ação, Laurie enfatiza:

Trabalhávamos com grupos de jovens, de mães, de esporte, de saúde, e de meninos e meninas, de teatro, jornal comunitário, entre outros. Em ocasiões especiais, todos participavam juntos, trazendo suas famílias. Desenvolvemos uma forma de Círculo de Cultura, onde o educador popular trabalhava o fortalecimento da identidade de cada participante, as relações sociais e de vizinhança, as relações com outros grupos, com a cidade, com movimentos nacionais e com o mundo; ajudávamos com a leitura da realidade e as estratégias para a busca dos objetivos do grupo. Ora o grupo construía as soluções para seus problemas ou objetivos almejados, se colocando enquanto sujeito ao tomar posse, cuidar e organizar o uso dos espaços públicos da cidade, apesar do Estado, ora confrontava o Estado, exigindo mudanças nas políticas públicas.⁷

A autora Milza Guidi (2013) recorda que a “1ª reunião dos Incansáveis Moradores de Ceilândia ocorreu em 14 de outubro de 1979, na sede da Ação Cristã Pró Gente” (p. 77). A Pró Gente era um espaço democrático que aglomerava o povo que lutava naquele momento especial da história de uma cidade recém-nascida e que muito tinha por fazer, visto que faltavam estruturas básicas a que toda cidade tem direito, a fim de proporcionar a seus habitantes uma vida digna.

O movimento social tem demonstrado suas bandeiras de luta por Ceilândia, o que ratifica a afirmação de Gohn (2011), especialista nessa área:

Desde logo, é preciso demarcar nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais. Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico

e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas [...] Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. (p. 335)

João Miller foi contemporâneo do Pe. Antônio Gruyters, religioso da Congregação do Espírito Santo. Ligado à linha progressista da Igreja Católica da época, conhecida como Teologia da Libertação, trabalhou duramente para conscientizar o povo de seus direitos de cidadãos. O Pe. Antônio era conhecido por fomentar as iniciativas de Formação Popular, como as famosas Semanas de Formação, realizadas pelo Centro de Cultura e Informação (CCI) das Pastorais da Paróquia da Ressurreição de Ceilândia. Devido a todas as ações revolucionárias desse padre, mesmo no período da ditadura militar, considera-se que ele estava para além do seu tempo.

O CCI foi fundado em 22 de dezembro de 1985; no final de 1991 houve uma alteração no Estatuto da entidade, modificando sua denominação (com mesma sigla) para Centro de Cultura e Informação de Ceilândia (CCI), retirando a ligação direta com a Paróquia da Ressurreição. De acordo com alguns arquivos em posse de Maria Aparecida Vieira, uma das participantes ativas do antigo CCI, muitas atividades foram realizadas, como as Semanas de Formação:

As Semanas de Formação, coordenadas pelo CCI, eram realizadas uma vez por ano, a partir de 1988 até 1998. Numa das Semanas de Formação, por exemplo, tivemos como palestrante o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O CCI também proporcionou um curso aos educadores populares, denominado “Como Funciona a Sociedade”, realizado nos dias 06 e 07 de junho de 1992, no Núcleo de Extensão da UnB (Ceilândia), ministrado por Emílio Gennari – Educador Popular do Núcleo de Educação Popular 13 de maio, de São Paulo.

A partir de 1999, com a extinção do CCI, iniciou-se um novo ciclo de semanas de formação até 2002, com o Grupo de Atividades Comunitárias Maracá, formado por membros remanescentes do CCI.⁸

Depois de longos anos, o Pe. Antônio retornou à Ceilândia para celebrar sua última missa no Brasil, no dia 8 de janeiro de 2017, na Paróquia Santíssima Trindade, fundada em 1992. Todavia, à época do Pe. Antônio, essa Paróquia era denominada “Capela Nossa Senhora da Paixão”, criada no início da década de 70. Nesse retorno, o referido padre ficou poucos dias em Ceilândia e regressou à Holanda (seu país de origem). Sua presença na missa solene foi marcante, celebrada em grande estilo, aglutinando mais de 800 pessoas no espaço paroquial.⁹

Sua dedicação ao movimento popular era incondicional, bem como o apoio ao Movimento dos Incansáveis, à Ação Cristã Pró Gente, ao Movimento Popular de Saúde (MOPS), à educação popular, ao Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre) e às tradicionais “Folias do Divino”; criou mais de cem círculos bíblicos na Ceilândia Norte, inspirados nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Na Ceilândia Norte, o padre apoiou a 1ª turma de Alfabetização de Jovens e Adultos com o “método” Paulo Freire, no espaço da Igreja Nossa Senhora da Paixão, em 1987. Na Holanda, veio a falecer em 22 de novembro, de 2019.

Ao se abordarem movimentos populares, é imprescindível se lembrar do Movimento Popular de Saúde (MOPS), surgido na década de 80, bastante atuante em Ceilândia. Percebe-se sua importância a partir do registro no relatório de atividades (1987-1988), denominado *Extensão – A Universidade Construindo Saber e Cidadania*, uma publicação do Decanato de Extensão da UnB. O MOPS era voltado para o resgate da prática da Medicina popular, por meio de remédios caseiros derivados das raízes. Ainda, segundo o relatório, o MOPS, como vários outros

⁸ Entrevista de Maria Aparecida Vieira aos autores deste capítulo, em 28 ago. 2017.

⁹ Para mais informações sobre isso, acessar Missa de despedida do Pe. Antônio Gruyters no site disponível em: cepafreblogspot.com.br. Acesso em: 16 nov. 019.

movimentos populares de Ceilândia, reivindicou assessoria à UnB, objetivando fundamentar melhor suas práticas de Medicina popular. Nessa lógica, a universidade teve a sensibilidade de ouvir e respeitar o conhecimento popular existente e praticado na cidade, promovendo o encontro do conhecimento popular com o científico. Assim,

[...] foram promovidos debates e encontros sobre o assunto, os quais participaram médicos, pesquisadores, raizeiras, benzedoras e donas de casa ligadas ao MOPS – o que permitiu o enriquecimento do saber como um todo e uma aproximação com as instituições oficiais de saúde e a criação de um grande horto para distribuição de mudas à população, além de um míni-horto de plantas medicinais no Centro de Saúde n. 2. A partir daí, consolidou-se a relação da UnB com os setores populares, tendo como consequência a incorporação ao programa de saúde de novas áreas do conhecimento, tais como, Odontologia, Enfermagem, Nutrição, Psicologia e Educação Física (UnB, 1989, p. 20).

Nessa perspectiva, Terezinha F. Marques de Camargo (Tita), moradora de Ceilândia Norte, narrou um pouco da sua experiência no MOPS:

Eu era funcionária da Pró Gente e a experiência do MOPS ocorreu a partir das ações dessa entidade nas quadras abaixo e acima da pista principal da Ceilândia Oeste. Nessa época, a Dr^a. Arlete Sampaio era diretora do Centro de Saúde n. 2 da Ceilândia Oeste. Ela dava todo apoio à saúde popular. O xarope de beterraba era referência. As crianças da creche só tomavam esse xarope e outros chás quando estavam gripadas. No Centro de Saúde 2, tinha um horto, local em que muita gente pegava plantas medicinais para fazer chazinhos pras crianças. Já estava criando cultura, por isso nem toda doença carecia de hospital.¹⁰

¹⁰ Entrevista de Terezinha F. Marques de Camargo aos autores deste capítulo, em 29 ago. 2017.

E continuou relatando:

As raizeiras usavam o conhecimento popular na coleta de plantas e a UnB respaldava por meio do conhecimento científico. No cerrado, por exemplo, pegávamos a casca da planta Barbatimão que é depurativa, cicatrizante, anti-inflamatória e muito mais. Foi tão interessante esse trabalho que fomos reconhecidas e, por isso, representei o MOPS na coordenação local e nacional. Os médicos nos apoiavam tecnicamente, porque era muito difícil a saúde popular ser reconhecida. Ainda hoje, não é fácil, quando se fala de homeopatia e fitoterapia, ainda tem muita gente que ignora. Contudo, a alopatia, que é a representação do grande capital, permanece inquestionável.¹¹

A experiência vivenciada ao longo do tempo se transformou, e a forma de participação dos movimentos voltou-se às conferências de saúde, na categoria “usuários” do Sistema Único de Saúde (SUS). Nessa mesma ordem, segue a participação nos Conselhos Regionais de Saúde, de Kelly Guimarães Grigório e Danielle Estrela Xavier, como titular e suplente, e Maria Madalena Tôrres (todas do Cepafre e do Movimento Popular por uma Ceilândia melhor – Mopocem), representando a comunidade, no período de 27 de abril de 2016 a 8 de março de 2018, no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia (CEP/FCE/UnB), seguida por mais duas representantes da comunidade, Andrecinda R. de M. Pina (Presidente do Conselho Regional de Saúde de Ceilândia) e Daniela Ciriaco (suplente), com a 1ª participação em 01 de agosto de 2017.¹²

¹¹ Entrevista de Terezinha F. Marques de Camargo aos autores deste capítulo, em 29 ago. 2017.

¹² Para mais informações sobre o CEP/FCE/UnB, consultar o *site* <http://fce.unb.br/cep-fce>. Acesso em: 12 jul. 2019.

3 Movimento Cultural como forma de resistência

No que tange à cultura, o movimento cultural de Ceilândia é bem diverso. A cultura existe, e é importante frisar que suas raízes estão nos próprios “canteiros de obra” da Nova Capital, uma vez que o seu núcleo populacional se confunde com os mesmos “candangos” construtores de Brasília. Desse modo, o forró pé-de-serra do Gonzagão e o desafio de viola dos cantadores repentistas, tão propagados pelos nordestinos nas vilas operárias (como a Cidade Livre e a Vila do IAPI, dentre tantas), são as mesmas manifestações que se reverberaram pelas praças (do Encontro, dos Eucaliptos e do Trabalhador) e feiras (do Rolo e Central) após a “remoção” dessa mesma classe trabalhadora das adjacências do “centro do poder” para a periferia do Distrito Federal.

Posto isso, o professor de história, Manoel Jevan, coordenador do Museu Comunitário Casa da Memória Viva de Ceilândia, expõe:

Vamos encontrar manifestações culturais sedimentadas na base da identidade cultural local que tão somente concretizam suas matizes “candango-nordestinas”, como o “Forró Comunitário”, uma festa junina organizada e realizada pela própria comunidade entre as décadas de 70 e 80 e que, neste período, serviu como evento extra-oficial comemorativo do próprio aniversário da cidade de Ceilândia. Uma edificação indelével é a “Casa do Cantador” (única obra assinada, em 1986, pelo arquiteto Oscar Niemeyer fora do Plano Piloto de Brasília), que simboliza a morada de todas as vertentes da cultura popular nordestina em Ceilândia, como a cantoria, a embolada, o cordel e a arte da xilogravura, feita na capital brasileira.¹³

Outro traço cultural marcante do povo ceilandense é a manifestação urbana do “Rap”, que mesmo não pertencendo às origens culturais dos pioneiros candangos, foi se moldando a uma roupagem local própria (cujo núcleo inicial nasceu no antigo Salão de Múltiplas Funções,

¹³ Entrevista de Manoel Jevan de Olinda aos autores deste capítulo, em 16 ago. 2017.

o popular Quarentão, espaço de muitas festas comunitárias nos anos 80), tendo incorporado a sua estética atual as famosas “Batalhas de Rimas”, oriundas genuinamente dos tradicionais “Desafios de Viola”. Sobre o Quarentão, existe um documentário, *Branco sai, preto fica*,¹⁴ com direção de Adirley Queirós (2014), premiado como melhor filme no 47º Festival de Brasília. A polícia militar invade o baile a gritos de “branco sai, preto fica”; jovens negros são espancados, mutilados e atacados por nenhum motivo aparente. Aliás, devido às manifestações dos “rappers ceilandenses”, Ceilândia foi apresentada em linguagem cinematográfica, tendo sido o documentário *Rap, o canto da Ceilândia* (2005) premiado como referência em nível internacional (CORREIO BRAZILIENSE, 2015, p. 5).

Quando se fala da cultura na cidade, o professor Jevan faz um trocadilho com o documentário *A Cidade é uma só?*¹⁵

A Ceilândia não é e nunca foi uma cidade só. Já na sua constituição houve uma aglomeração intencional das vilas operárias feita pelo regime militar nas circunvizinhanças da outrora Cidade Livre, para melhor se operar “a solução final”, qual seja, a erradicação de todas as invasões de Brasília. E assim também se deu a expansão dos posteriores setores residenciais locais para além do Setor Tradicional (QMM e QNN), como o Setor “O” e suas expressões sambistas do bloco “Fantoches do Setor O” (origem da atual escola de samba Águia Imperial) e o P Norte de seus guerrilheiros do vinil, criadores do FERROCK (Festival Rock & Revolução), só para ficar em dois exemplos. Isso é posto para que não se reduza toda uma comunidade, composta por mais de meio milhão de habitantes, em poucas expressões para uma única “identidade” local.¹⁶

¹⁴ Documentário *Branco sai, preto fica*, disponível em: <http://www.ccine10.com.br/branco-sai-preto-fica-critica/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

¹⁵ Direção de Adirley Queiroz (2012).

¹⁶ Entrevista de Manoel Jevan de Olinda aos autores deste capítulo, em 16 ago. 2017.

A Ceilândia é uma cidade culturalmente muito rica, cuja maior expressão está na luta do Movimento Retomada pela conclusão do Centro Cultural e Desportivo de Ceilândia. A denominação “Retomada” tem a ideia de afirmação de algo que precisa ser concretizado.

De acordo com Luciene Velez (Nina), coordenadora da Associação Meninos de Ceilândia e participante do Movimento Retomada,

a inclusão do tema “Centro Cultural e Desportivo de Ceilândia” na agenda prioritária do Programa Orçamento Participativo, em 1997, é considerada um marco importante da luta e da articulação do Movimento Retomada pela Construção do Centro Cultural e Desportivo de Ceilândia. Na ocasião, conquistamos a retomada e a conclusão dos Blocos A e B que se encontravam em ruínas, denominados Pavilhão de Cursos e Biblioteca Carlos Drummond de Andrade. Atualmente, ainda lutamos pela construção do Bloco C – Cineteatro e do Bloco D – Teatro de Arena, espaço de memória, administração, restaurante, baleeiro, Praça da Juventude, que está com as obras paradas, na parte esportiva seria um ginásio poliesportivo que chegou a ser construída a sua fundação e depois demolida, por ter ficado abandonada [...] Ficando conhecida como Castelo de *Grayskull*.¹⁷

De acordo com o que diz Nina, se o bloco “C” tivesse sido construído, o problema do cinema em Ceilândia estaria parcialmente resolvido, visto ser inadmissível uma cidade de quase 400 mil habitantes sem um fomento de equipamentos públicos de cultura, como teatro e cinema.

Nesse sentido, em vez de o atual governo buscar construir alternativas no Conselho Regional de Cultura de Ceilândia para a conclusão dos blocos “C” e “D” do Centro Cultural e Desportivo da cidade, surgiu uma Portaria Conjunta de número 03, do Administrador Regional de Ceilândia e do Secretário de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, cedendo o Centro Cultural e Desportivo para a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude.

¹⁷ Entrevista de Luciene Nina Velez aos autores deste capítulo, em 17 jul. 2017.

Esse fato causou indignação, provocando mobilizações do movimento cultural de Ceilândia, visto que não houve diálogo entre as partes. O Conselho Regional de Cultura foi tomado de surpresa com essa atitude autoritária e arbitrária por parte do Governo do DF; uma das contradições mais absurdas, pois, em vez de os representantes do governo se preocuparem em concluir as obras que faltam, diminuíram os espaços de manifestação cultural e ainda tentaram manter o controle da cultura na cidade, como forma de dominação. Por isso, é fundamental compreender os motivos pelos quais as autoridades agem dessa forma, como SANTOS (2006) alerta:

Hoje em dia, os centros de poder da sociedade se preocupam com a cultura, procuram defini-la, entendê-la, controlá-la, agir sobre seu desenvolvimento. Há instituições públicas encarregadas disso; da mesma forma, a cultura é uma esfera de atuação econômica, com empresas diretamente voltadas para ela. Assim, as preocupações com a cultura são institucionalizadas, fazem parte da própria organização social. Expressam seus conflitos e interesses, e nelas os interesses dominantes da sociedade manifestam sua força. (p. 82)

4 Educação popular e suas interfaces com o movimento social

Quanto à educação popular, em 1985 foi criado o Núcleo Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, a partir do trabalho de cinco mestrandos da FE/UnB, os quais se tornaram professores dessa faculdade/universidade, quais sejam: Ana Maria Jacobino, Erasto Fortes Mendonça, Laura Maria Coutinho, Maria Luiza Pereira Angelim e Renato Hilário dos Reis. Estes estudantes iniciaram o trabalho de Alfabetização de Adultos com os princípios freireanos; quatro anos mais tarde, em 02 de setembro de 1989, foi fundado o Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), cujos objetivos estatutários apontam para o estímulo à educação de crianças, a alfabetização de jovens e adultos, a

organização popular, a saúde popular e a comunicação social.¹⁸ O seu objetivo específico é conscientizar a comunidade quanto à importância da alfabetização para o exercício da cidadania, da continuidade dos estudos dos alfabetizados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da busca da integração comprometida do Governo, da Sociedade Civil, dos Sindicatos e dos Movimentos Sociais locais em prol da EJA como uma política pública necessária.

Com a criação do Cepafre, os educandos e educadores passaram a cobrar do governo em forma de abaixo-assinado, manifestações, passeatas, reclamações em Programas de rádio e manifestos distribuídos à população. O governo, aos poucos, cedeu às reivindicações dos alfabetizados e disponibilizou vagas na EJA, a fim de que aqueles pudessem continuar seus estudos.

A maioria desses objetivos tem se concretizado pela inserção no cotidiano da prática de alfabetização de Jovens e Adultos, a partir do trabalho com a história de vida dos alfabetizandos, por meio dos debates das palavras e temas geradores no Círculo de Cultura, espaço que permite a participação integral dos educandos nos debates, bem como na construção do conhecimento da leitura, da escrita e de noções matemáticas, como eventos de libertação do sistema opressor. É um momento de reflexão no qual as pessoas podem se perceber autônomas no mundo em que vivem: com a leitura do mundo, é possível realizar a apropriação crítica da realidade e a reconstrução do próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, o Cepafre tem praticado a educação popular por meio dos princípios freirianos, da linha da educação libertadora, como concebem Freire e Nogueira (2002), do “esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (p. 19).

O Cepafre firmou uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre 2003 e 2007, indicados pelo Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA Fórum/EJA-DF), para realizar um convênio com o Programa

¹⁸ Estatuto do Cepafre, 1989 e Relatórios do Cepafre de 1989 a 2019.

Brasil Alfabetizado (PBA), por ser a única entidade credenciada e com documentação adequada para essa finalidade. Em virtude da relevância de seu trabalho de alfabetização, recebeu do MEC o prêmio nacional Medalha Paulo Freire, em 2005.

Considerando que o MEC mudou a política de repasse de recursos somente para entes federados, a parceria com o Cepafre encerrou-se em 2007. Com isso, a saída para os grupos que realizavam educação popular e necessitavam de financiamento para executar o trabalho foi buscar parcerias com as Secretarias de Estados. Contudo, devido à gestão do DF, à época, ter divergências com a concepção freiriana, a parceria com as entidades populares não se efetivou; desse modo, sobrevieram tempos difíceis para a educação popular no DF. Sem o apoio do governo federal e do governo local, e sem recursos de outras fontes, restaram a realização do trabalho de educação popular que a Escola Pública não acolheu por alguns educadores populares, “dando o suor” do seu trabalho militante e voluntário na alfabetização.

Somente em 2012, no governo Agnelo Queiroz, a convite da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC), o Cepafre retomou o trabalho, contribuindo na formação inicial, continuada e no acompanhamento pedagógico de alfabetizadores e coordenadores, trilhando nos caminhos e princípios da educação libertadora, com base na metodologia de Paulo Freire. Desse modo, realizou uma ação sistemática nas 1ª e 2ª edições (2012-2013) do Programa DF Alfabetizado, em Ceilândia. No governo Rollemberg, a parceria continuou nas 3ª e 4ª edições (2015-2016), com a CREC. No segundo semestre de 2017, a CREC solicitou o apoio ao Cepafre, após a abertura de seis turmas da 5ª edição (SEEDF, 2017).

É importante ressaltar que o DF é a única UF que tem uma Lei de Complementação das bolsas dos alfabetizadores e coordenadores pedagógicos. A Lei n. 1.534/2013, de autoria do ex-deputado distrital Wasny de Roure (PT/DF), é fruto da luta dos movimentos sociais que integram o GTPA Fórum/EJA-DF, fórum no qual o Cepafre e vários outros grupos do movimento social têm participação ativa. Dessa maneira, Pereira e Tôrres (2015) reforçam que o GTPA Fórum/ EJA-DF:

[...] representa um espaço político, organizado em rede da sociedade civil, de exercício de parcerias com autonomia, democrático e aberto a pessoas, movimentos, grupos, ONGs e a vários segmentos dos poderes: executivo, legislativo, judiciário, do movimento popular; dos sindicatos; dos grupos; das associações; das organizações estudantis, das entidades religiosas, de voluntários e outros. (p. 70-71)

No ano de 2016, em Ceilândia, só na 4ª edição, o Programa DF Alfabetizado contou com 20 turmas em funcionamento, o que contrasta com o número de 53 turmas de alfabetização na 5ª edição em 2017, para todo o DF – efeito da gestão de Michel Temer na Presidência da República, que cortou recursos do Programa Brasil Alfabetizado, o que se confirmou no Edital n. 25, de 24/5/2017, do Programa DF Alfabetizado, publicado no DODF em 25/5/2017 (p. 32-37). Dessa forma, Vânia Castro, alfabetizadora, com uma turma formada, ficou de fora do edital, uma vez que, inicialmente, apenas quatro alfabetizadoras foram selecionadas, e depois mais duas pessoas foram convocadas para compor a equipe:

É lamentável o corte de recursos que o governo fez no Programa DF Alfabetizado. Ceilândia merecia, no mínimo, 20 turmas, como foi na edição passada; quantos educandos com esperança de estudar, desejando só uma oportunidade para se sentirem mais valorizados? É como dizia Freire, a educação transforma as pessoas e eles sabem disso. Veja só, aqui no Condomínio Privê não tem EJA; se quiserem ir além da alfabetização, eles e elas têm que atravessar a passarela e seguir para o Setor “O” ou para a Expansão. Vejo que, pelo menos, a alfabetização deveria ser mantida, a fim de gerar a demanda para o 1º segmento da EJA. As escolas deveriam chamar o povo pra estudar, incentivando a continuidade dos estudos. O sistema é falho e prejudica quem mais precisa, por isso temos que lutar juntos, para que continuem os estudos. Os alfabetizados da edição passada fizeram um abaixo-assinado com mais de 400 assinaturas, deles mesmos e da comunidade que

gostariam de continuar seus estudos, mas a EJA, aqui, no CEF 30 não aconteceu.¹⁹

A educadora Vânia reconhece as atrocidades do sistema capitalista e, na sua análise, relembra Paulo Freire: percebeu a importância do processo de conscientização dos alfabetizandos na metodologia freireana, naquela comunidade, localizada às margens da BR 070 – último setor de Ceilândia, após o Setor “O” e a expansão deste Setor “O”. A alfabetização naquele setor longínquo e nos demais é uma estratégia de aproximar as pessoas, oportunizando-as a ler o mundo, a escrever o mundo, para transformá-lo. Nessa lógica, Paulo Freire (1981), enfatiza: “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (p. 73).

O Cepafre sempre teve apoio da UnB na formação político-pedagógica de seus integrantes, na apropriação da metodologia de Paulo Freire desenvolvida pela professora Maria Luiza P. Angelim, a partir das dissertações de Mestrado *Educar é descobrir – Estudo observacional exploratório* (ANGELIM, 1988) e *Videoteipe – Ver e rever a Educação* (COUTINHO, 1988). Ainda, reafirmando e se fortalecendo no conceito mais amplo de educação popular, segundo BRANDÃO (2006):

O que justifica a educação popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber... Estamos na presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculado a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. (p. 85)

A parceria entre a UnB e o Cepafre é consolidada por meio de Acordos de Cooperação Técnica²⁰ entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e o Cepafre.

Observando as matérias do *blog* da entidade,²¹ seus representantes estão integrados em várias lutas do movimento social da cidade. Exemplo disso são as várias postagens que se referem ao Mopocem, além da participação de seus representantes em outros movimentos afins. Assim, conclui-se que o movimento social e a educação popular têm interfaces entre si, como via de mão dupla, um fortalecendo o outro.

Em se tratando do avanço tecnológico, *blogs*, WhatsApp, Facebook, Twitter e Instagram são novas maneiras de comunicação da sociedade; os movimentos sociais, no formato de convocar reuniões, encontros e mobilizações, foram mudando. Assim, as ferramentas da internet tornaram-se indispensáveis na divulgação e na mobilização de suas lutas sociais. Essa estrutura tecnológica tem auxiliado imensamente os movimentos sociais desprovidos de recursos midiáticos e, até mesmo, substituindo o básico (que antes eram as correspondências impressas via correio). Hoje, a comunicação é instantânea, por isso os movimentos atuam com mais agilidade, devido à nova dinâmica de comunicação que a sociedade contemporânea exige. Nesse raciocínio, reforça Castells (2017):

Nos últimos anos, a comunicação em ampla escala tem passado por profunda transformação tecnológica e organizacional, com a emergência do que denominei autocomunicação de massa, baseada em redes horizontais de comunicação multidirecional, interativa, na *Internet* e, mais ainda, nas redes de comunicação sem

²⁰ Os acordos de cooperação técnica anteriores foram: 1993-1998, publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 19 novembro de 1993, Seção 3, p. 29; 1999-2004, publicado no DOU, em 16 março de 1999, Seção 3, p. 34; 2006-2011, publicado no DOU, em 19 julho de 2006, Seção 3, p. 25; 2011-2016, publicado no DOU, em 23 dezembro de 2011, Seção 3, p. 110. O último Acordo de Cooperação Técnica foi publicado no DOU, em 19 de junho de 2018, Seção 3, p. 28, n. 116, com vigência para o período de 14 de junho de 2018 a 14 de junho de 2023.

²¹ Disponível em: cepafre.blogspot.com.br. Acesso em: 11 jun. 2020.

fio, atualmente a principal plataforma de comunicação em toda parte. Esse é o novo contexto, no cerne da sociedade em rede como nova estrutura social, em que os movimentos sociais do século XXI se constituem. (p. 190)

Ainda no campo da Educação Popular, existe um Curso de Formação de Educadores Populares, idealizado pelas educadoras Francisca das Chagas A. de França, Ana Cristina A. F. Sousa e Maria Aparecida Ferreira,²² que trabalhavam em 2002 no Centro Cultural de Brasília (CCB). A solicitação do curso, de acordo com Francisca Aguiar, partiu de várias lideranças comunitárias e pastorais sociais do DF, que buscavam uma formação capaz de responder às demandas concretas, a fim de conduzir as pessoas a uma reflexão crítica de suas práticas sociais. Assim, começou-se a pensar esse projeto que, desde o início, contou com a parceria da professora da FE/UnB, Maria Luiza Pinho Pereira,²³ do professor da UCB, Paulo Afonso Araújo Quermes, e dos padres jesuítas responsáveis pelo CCB. Inicialmente, o curso tinha uma carga horária de 64 horas e, posteriormente, ampliou-se para 196 horas, com dez encontros em finais de semana. Parte do estudo era constituído de horas indiretas, em grupos, com pesquisa de campo e vivências. Francisca de França, coordenadora pedagógica do Curso de Formação de Educadores Populares, fala de sua abrangência:

O Curso de Formação de Educadores Populares funcionou em três polos: Distrito Federal, Águas Lindas e Valparaíso de Goiás. Sua temática vai desde a compreensão da história de vida, da história do lugar, do conceito de Educação Popular, até o entendimento do que é Política Pública e de como se acompanha a execução dessas políticas; tudo isso, fundamentado por profissionais da Faculdade de Educação – UnB, com bibliografias voltadas a cada temática e por experiências

²² Curso de Formação de Educadores Populares, iniciado em fevereiro de 2002, com renovação anual até 2016.

²³ A professora Maria Luiza Pereira Angelim alterou o nome para Maria Luiza Pinho Pereira.

trazidas pelos participantes de cada turma que se somam às experiências da equipe formadora.

Ao longo da existência desse curso, foram certificadas cerca de 600 pessoas, com aproximadamente 1.100 pessoas admitidas em seu processo de formação. Atualmente, o curso passa por dificuldades financeiras e, para mantê-lo em pleno funcionamento, é necessário passar por reformulação da proposta.²⁴

5 Ceilândia hoje – dados que revelam

O retrato da cidade apresentado pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (Pdad) (SEPLAG, 2018) é de que a sua população, juntamente com os setores habitacionais Pôr do Sol e Sol Nascente, conta com 432.927 habitantes, sendo a região mais populosa do DF, o que corresponde a 14,37% da população total. Embora seja a cidade que mais abriga nordestinos no DF, possui, atualmente, 58,4% da população nascidos na capital, o que demonstra um número decrescente de habitantes, de acordo com a Pdad de 2015 (SEPLAG, 2015), que antes era de 489.351.²⁵

Sobre postos de trabalho, a Pdad (SEPLAG, 2018) revela que 36,6% dos moradores trabalham na própria cidade. Quanto à renda familiar, de acordo com a Pesquisa de Emprego e Desemprego (Codeplan, 2018), a Ceilândia está no Grupo 3 das Regiões Administrativas, com renda média baixa. A renda média, conforme dados das pesquisas, passou de R\$ 2.936,00 mensais, em 2013, para R\$ 3.076,00, em 2015, e para R\$ 3.144,70 em 2018 (SEPLAG, 2015, 2018), mas, devido ao aumento populacional constante e à verticalização da cidade, a renda *per capita*

²⁴ Entrevista de Francisca das Chagas Aguiar de França aos autores deste capítulo, em 28 ago. 2017.

²⁵ A diferença entre o relatório de 2018 e o de 2015 deve-se ao deslocamento populacional, em função do programa *Minha Casa Minha Vida*. Moradores de Ceilândia deslocaram-se para outras localidades, como o Riacho Fundo II e Paranoá Parque, e para áreas do Entorno do DF.

mensal é baixa, de R\$ 1.120,00, pouco mais do salário-mínimo vigente (2020), de R\$ 1.045,00.

Ao se comparar a desigualdade econômica no Distrito Federal, a Região Administrativa do Lago Sul tem a maior renda *per capita*, de R\$ 8.317, 20 (SEPLAG, 2018), contra a renda *per capita* de Ceilândia, com índice de 642,61% inferior à renda do Lago Sul. Os dados denunciavam as desigualdades sociais, acentuadas no desemprego, na vulnerabilidade da juventude sem esperança de trabalho, na falta de cultura e lazer, tendo muitas vezes, como consequência, o envolvimento com o tráfico de drogas, violência e prostituição. Os problemas sociais agravam-se, ainda, nos Setores Pôr do Sol e Sol Nascente: em virtude da ausência do Estado, faltam infraestrutura e equipamentos públicos, diante do quantitativo populacional desses setores, que contam com 85.403 habitantes (SEPLAG, 2018); mesmo tornando-se nova região administrativa, depende de quase todos os bens e serviços de Ceilândia.

Essa situação corrobora com o que dizem os autores (MONTAÑO; DORIGUETTO, 2010):

Em toda a história das sociedades, verifica-se um tipo de estratificação social. Ela representa a desigualdade social existente e a divisão das pessoas em grupos, estratos sociais, seja em relação à riqueza econômica, ao poder político ou religioso, seja em relação à função que se cumpre na sociedade. Todas as sociedades apresentam algum tipo de divisão com base nessas questões. A estratificação econômica, baseada na riqueza, define a distribuição (desigual) dos bens existentes, e configura a “pirâmide social” em graus de “ricos” e “pobres”. (p. 82)

Mesmo com os 36,6% de pessoas que trabalham em Ceilândia (SEPLAG, 2018), Glenda de Jesus, desempregada, relata que, embora tenha feito cursos de qualificação profissional, ainda não conseguiu emprego; dessa forma, resolveu continuar estudando no 2º Segmento da EJA e argumenta:

Tenho 25 anos. Fiz curso de *telemarketing*, também trabalhei em supermercado durante três meses e estou há dois anos desempregada; falta um olhar do governo para as pessoas deficientes, idosas e crianças, o salário não aumenta mais. Aumenta a passagem, mas não melhora a qualidade do transporte. Falta emprego para as pessoas, principalmente, para mim que sou deficiente e tenho dificuldades de aprendizagem. Estudo, estudo e não passo (emociona-se e continua dizendo) [...] estudo para ser inteligente, para passar, falar corretamente e arrumar emprego, mas não consigo.²⁶

A situação de Glenda é consequência da reprodução do capitalismo, na sua divisão de classe social, com seu mercado excludente, mas que vende uma ilusão de que todos podem concorrer com igual condição a uma vaga de emprego. Entretanto, ela é uma dos milhares de desempregadas no DF. Glenda, sendo mulher, estudante da EJA, com deficiência física e sem o Ensino Médio completo, tem maior dificuldade de encontrar trabalho. Segundo a Codeplan (2019), 326 mil pessoas estão fora do mercado de trabalho no DF, constatando-se um índice maior de desemprego entre jovens acima de 25 anos. A partir desses números, percebe-se que o problema está na estrutura de divisão de classe social:

A sociedade se divide então em duas classes sociais, a dos exploradores e a dos explorados, ou dos dominantes e dos dominados e, nesse caso, os interesses são antagônicos aos interesses da outra classe. Não há como conciliar os interesses dos exploradores com os interesses dos explorados e, nesse sentido, a solidariedade possível é aquela que se estabelece entre os indivíduos de uma mesma classe. (MENDONÇA, 2002, p. 218)

Logo, quando teóricos defensores do capitalismo afirmam o sistema como algo que pode funcionar em benefício de todos, não passa de pura alienação. Na correlação de força, o trabalhador jamais estará

²⁶ Entrevista de Glenda de Jesus aos autores deste capítulo, em 12 jun. 2017.

na posição de igualdade com aqueles que detêm os meios de produção, restando-lhes a exploração e a reprodução do capitalismo, que se concretiza nos explorados, desempregados, nos empregos informais sem os direitos trabalhistas garantidos, nos moradores de rua (situação de muitos envolvidos pela droga e pela fraqueza, que não estão em condições de trabalhar), materializando-se tudo na “escória” humana, na barbárie.

A situação política e econômica do Brasil afetou diretamente a Ceilândia: a economia não está boa nem para o empregado, nem para o microempresário, pois, em seu relato, o Sr. Antônio Ferreira de Almeida, proprietário da Empresa Real Comércio e Indústria de Alumínios – LTDA., desabafa: “com um quadro atual de 16 funcionários, têm muitos impostos a pagar e pouco retorno em melhoria para as condições do desenvolvimento econômico do comércio na cidade”.²⁷

A situação apresentada pelo Sr. Antônio repete-se em toda cidade de Ceilândia; segundo uma matéria do Correio Braziliense (2017), existem outras contradições exorbitantes no DF no que tange aos investimentos. Em 2016, o Governo do DF fez promessas de investir mais de 103 milhões em pequenas obras, necessárias à melhoria da qualidade de vida da população; no entanto, foram investidos pouco mais de 40 milhões para todas as Regiões Administrativas (RAs), ou seja, menos da metade do que foi prometido. Nessa disparidade, Brazlândia investiu R\$ 72,00 por habitante, enquanto Ceilândia investiu somente R\$ 20,40, ou seja, um investimento 3,5 vezes menos do que foi aplicado na cidade vizinha, por habitante. O mais grave disso é o Produto Interno Bruto (PIB) de Ceilândia ser equivalente, à época, a 10% do PIB do DF, atingindo o valor de 17,5 bilhões (CORREIO BRAZILIENSE, 2017). Desse modo, questiona-se: para onde vão os bilhões arrecadados em Ceilândia?

Segundo a Pdad (SEPLAG, 2018), os problemas refletem-se, por exemplo, no ínfimo atendimento na educação infantil. Mesmo com a construção de várias creches nos últimos anos, o estudo apontou que

²⁷ Entrevista de Antônio Ferreira de Almeida aos autores deste capítulo, em 19 jul. 2017.

83% das crianças até 3 anos não conseguem vagas. Os dados da EJA na Pdad (SEPLAG, 2015)²⁸ demonstram que a cidade ainda tem: *i*) mais de 17 mil pessoas analfabetas; *ii*) mais de 15 mil que só sabem ler e escrever; *iii*) mais de 172 mil com Ensino Fundamental incompleto; *iv*) mais de 26 mil com Ensino Fundamental completo; *v*) mais de 39 mil com Ensino Médio incompleto. Contudo, o que sobressai é o Ensino Fundamental incompleto, com índice de 36%, e o Ensino Médio incompleto, contemplando 24% da população. Pessoas com nível superior completo, em Ceilândia, segundo a Pdad (SEPLAG, 2018), totalizam 14,2%; no Pôr do Sol/Sol Nascente, são 9% dos moradores com esse nível de escolaridade.

Desse ponto de vista, caso se juntem os grupos *i*) os que não sabem ler; *ii*) os que só sabem ler e escrever; *iii*) os que têm Ensino Fundamental incompleto; *iv*) os que têm Ensino Fundamental completo e; *v*) os de Ensino Médio incompleto, todos são público da EJA. Dessa maneira, como atendê-los, na atual conjuntura, se só existem 17 escolas que ofertam essa modalidade em Ceilândia? (SEEDF, 2020).

Do ponto de vista da educação, é fundamental, também, focalizar a história do movimento popular na UnB, que resultou no *campus* da Faculdade de Ceilândia (FCE/UnB), que atua na graduação e na pós-graduação, com seis cursos na área de Saúde, a saber: Farmácia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Saúde Coletiva, Fisioterapia, Terapia Ocupacional (UnB, 2019). Todos eles são fruto da luta dos movimentos sociais de Ceilândia, que coadunou com a resposta do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007, na gestão do presidente Lula.

Contudo, a FCE, mesmo situada no espaço geográfico de Ceilândia, ainda não conseguiu fazer a aproximação esperada com os movimentos sociais da cidade, a começar pelos cursos oferecidos somente no diurno, impossibilitando atender o trabalhador que, embora careça

²⁸ No que se refere à EJA, optamos por utilizar os dados da PDAD de 2015, visto que os índices de escolaridade na PDAD de 2018 não correspondem ao público da EJA com 15 anos e mais (conforme a LDB 9.394, de 20/12/1996).

de Ensino Superior de qualidade, só tem tempo disponível para estudar no período noturno.

Nesse sentido, em 2014, o Movimento Pró-Universidade Pública de Ceilândia (Mopuc), o Mopocem e o Movimento de Cultura e representação estudantil entregaram ao Reitor Ivan Camargo, em visita à FCE, no dia 3 de junho de 2014, uma reivindicação dos estudantes de 3º ano do Ensino Médio para implantação dos seguintes cursos no turno da noite: Educação Física, Direito, Música, Administração e Biologia. Esses cursos surgiram em consequência de uma pesquisa realizada no início de 2014, pela Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC), reivindicado pelo Mopuc e Mopocem. Contudo, essa demanda caiu no descaso de uma reitoria desinteressada, ratificada pela falta de docentes que queiram atuar no noturno, mesmo sabendo que o concurso público realizado pela universidade não havia determinado os horários de oferta dos cursos e estava no contexto da política de inclusão das periferias e dos trabalhadores sem Ensino Superior.

Por outro lado, nem sempre quem está mais próximo, geograficamente, está perto da comunidade e, muitas vezes, o *campus* mais distante está mais presente em Ceilândia. Exemplo disso são os projetos de extensão realizados na cidade sob a coordenação de professores da Faculdade de Direito no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UnB).

No NPJ, o atendimento à comunidade, desde 1988, ocorria no Núcleo de Extensão, onde funcionavam diversos projetos de extensão sob a responsabilidade do Decanato de Extensão (DEX/UnB). Todavia, em 1997, esse núcleo passou à responsabilidade administrativa da Faculdade de Direito, sendo renomeado Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), que realiza amplo atendimento jurídico à população com projetos que visam valorizar o direito e a proteção da mulher, na concepção do “Direito achado na rua” (JUNIOR, 1993), com o Projeto de Extensão de Ação Continuada (PEAC), Direitos Humanos e Gênero: Capacitação em Direitos Humanos e Cidadania – “Promotoras Legais Populares”, coordenado pela professora Dra. Bistra Stefanova Apostolova, e o PEAC “Maria da Penha”, coordenado pela professora Dra. Ela Wiecko Volkmer de Castilho, projetos vinculados à Faculdade de

Direito da UnB. A educação popular, projeto de alfabetização de jovens e adultos e idosos, também recebe apoio da Faculdade de Educação e da Faculdade de Direito no NPJ.

O projeto Centro de Memória Viva: documentação e referência em educação de jovens e adultos (EJA), educação popular e movimentos sociais do DF (CMV)²⁹ foi iniciado em 2012, tendo por finalidade reconstituir a memória coletiva da Educação Popular e da EJA no DF, por meio da organização, da sistematização, da higienização de documentos, da coleta de imagens, de audiovisual e da história oral de atores sociais representativos da história da EJA no Distrito Federal, objetivando constituir um acervo próprio em dois formatos, físico e virtual.

O Programa Pós-populares³⁰ foi iniciado em setembro de 2013, no NPJ/UnB – Ceilândia Centro, e visa discutir coletivamente a formulação de projetos de pesquisa. Tem como objetivo a democratização do acesso à pós-graduação da UnB, com a formação de pessoas interessadas no ingresso no mestrado ou doutorado. Entretanto, a contrapartida para os interessados é o desenvolvimento do projeto, com foco de pesquisa na localidade de moradia e inserção na realidade social, apontando para a intervenção local. O programa também acontece em outras localidades, como nas cidades do Paranoá, no DF, Novo Gama e Valparaíso, em Goiás. O CMV e o Programa Pós-populares são coordenados pelo professor Dr. Erlando da Silva Rêses, da FE/UnB.

O Pós-populares é de suma importância para a cidade de Ceilândia, visto que pode colaborar para aumentar o índice de pós-graduandos em nível de mestrado e doutorado, já que a Pdad (SEPLAG, 2015) revela que apenas 1% da população de Ceilândia apresenta esse nível de escolaridade.³¹

²⁹ O Centro de Memória Viva realizou, em Ceilândia, parte da recuperação da documentação do Cepafre.

³⁰ O Programa Pós-populares já orientou dezenas de estudantes que almejam entrar na pós-graduação e já colaborou para aprovação de alguns integrantes na pós-graduação da UnB.

³¹ Não foi possível atualizar esse índice porque a Pdad (SEPLAG, 2018) não informou o dado.

6 O Mopocem como legado dos incansáveis moradores de Ceilândia

O Mopocem, conforme indicado, é um movimento bastante atuante em Ceilândia, que surgiu em 11 de novembro de 2010, quando o governador Agnelo Queiroz, do PT, foi eleito e, na oportunidade, deveria escolher os administradores regionais das várias RAs do DF. Na efervescência política do momento, surgiram muitos boatos de que o administrador escolhido seria um empresário e, essa situação, de certa maneira, deixou o movimento social e muitos militantes do PT de Ceilândia indignados, pois alguns nem sequer conheciam a trajetória política do possível indicado. Nesse contexto, foi organizada uma reunião na QNN 4 do Setor Guariroba – Ceilândia Sul, e o assunto principal foi o debate sobre quem seria o administrador da cidade e a partir de quais critérios ocorreria essa escolha.

O Mopocem antecipou-se: discutiu critérios e apresentou o nome de Viridiano Custódio de Brito (Veré), que atendia aos anseios do movimento, pois, na sua caminhada de luta, participou ativamente da Associação dos Inquilinos de Ceilândia, surgida em 1983; além disso, fundou a Associação dos Moradores da Expansão do Setor “O” (ACESO), em 27 de fevereiro de 1987, foi coordenador da Central de Movimentos Populares (CMP), além de ser membro do Diretório Regional do PT, à época. Porém, mais do que isso, sabia dialogar com os movimentos sociais e a comunidade. Todavia, com cartas “marcadas” pelas correntes internas do partido, Viridiano e o empresário que seria o possível administrador não foram escolhidos: um integrante do PT ligado à força majoritária foi indicado ao cargo.³² Daí em diante, o grupo firmou-se como movimento popular, como relata Viridiano:

³² Manifesto Popular por uma Ceilândia Melhor (Mopocem). Documento que reivindica melhorias para a cidade nas seguintes áreas: saúde, educação, cultura, emprego, meio ambiente, transporte e mobilidade, com representação de uma liderança do movimento social da cidade para assumir a Administração Regional de Ceilândia, de 11 nov. 2010, p. 1).

O Mopocem é um coletivo que integra pessoas de vários movimentos sociais de Ceilândia e vem desde 2010, organizando debates e seminários, objetivando tornar a Ceilândia uma cidade mais autônoma na superação de seus problemas sociais.

Atualmente, é composto por quatro coordenadores, duas mulheres e dois homens. E, sem dúvida, só funciona por conta da colaboração de um coletivo de militantes engajados na luta, para resolver os problemas sociais de Ceilândia. Nossa pauta de luta é a formação política; a implantação de cursos de outras especialidades, para além da área de Saúde, na FCE/UnB Campus Ceilândia, no noturno, a fim de atender os trabalhadores; a construção do 2º hospital de Ceilândia; melhoria da vida socioambiental da população; término da construção do Centro Desportivo e Cultural; legalização e a urbanização dos Setores Sol Nascente e Pôr Sol, entre outros assuntos que vão surgindo.³³

O mesmo movimento ocorreu no final de 2014, quando Rodrigo Rollemberg, do Partido Socialista Brasileiro (PSB) foi eleito. O Mopocem fez a entrega oficial do Relatório do III Seminário – Ceilândia 43 anos: cidade em movimento à equipe de transição do novo governo, em que contavam os desafios e as propostas para melhorar a cidade, além de critérios para a escolha do Administrador Regional de Ceilândia (JORNAL MUNDO DE NOTÍCIAS, 2014). Em 2010, forças políticas escolheram e bancaram pessoas, não porque seriam bons gestores, mas por representarem potenciais cabos eleitorais. Dessa forma, a eleição para administrador, promessa de campanha do governo Rollemberg, caiu na “amnésia”. As administrações, contraditoriamente, têm servido de “cabide de emprego” para pessoas ligadas a deputados ou ao próprio governo de “plantão”, no pragmatismo político e arcaico do uso da máquina pública, para se (re) elegerem.

Um dos procedimentos do Mopocem é entregar a toda nova gestão de Ceilândia sugestões e reivindicações para a cidade, conforme ocorreu em 23 de janeiro de 2020.

³³ Entrevista de Viridiano Custódio de Brito aos autores deste capítulo, em 19 jun. 2017.

No cenário político, a cidade mostra-se ainda mais fragmentada, desde suas incontáveis agremiações partidárias até a visão discriminatória de “currel eleitoral”, passando pela discussão interminável de “candidato nativo” *versus* “forasteiro”; tudo isso, devido às infinitas demandas sociais próprias de uma comunidade formada como o “primeiro assentamento” da história de Brasília. Outrora, seus problemas mais urgentes decorriam da falta de infraestrutura básica.

Atualmente, percebe-se a ausência de serviços públicos eficientes, principalmente na área de saúde e na questão ambiental. Um fato marcante ocorrido em 2018 foi a “crise hídrica” e o consequente racionamento de água no DF. Assim, o I Encontro descentralizado do Fórum Alternativo Mundial da Água (FAMA): Os impactos da crise hídrica para a Ceilândia e a preservação urgente das nascentes, ocorrido em 16 de setembro de 2017, revelou, pelas falas dos especialistas em saneamento básico e energia elétrica, a existência de uma “crise de gestão”, resultado da falta de planejamento quanto ao crescimento populacional e das fontes de água, incompatíveis com esse aumento; à falta de investimentos, fiscalização; à preservação das nascentes e do bioma cerrado no DF; ao desperdício na distribuição da água, entre outros (FAMA, 2017)

Outro fator agravante é o agronegócio ser o mais beneficiado, o que mais consome água; no entanto, é isento de pagar a taxa, por isso seus gastos são um prejuízo para a população, visto que destroem as nascentes e o cerrado, além de utilizarem agrotóxico, veneno para as pessoas e o meio ambiente. Forjada no capitalismo, a “corrida do ouro” do auge do século XVIII, no século atual, será a “corrida da água”, cada vez mais escassa e valiosa.³⁴

Quanto ao quadro político atual, além dos partidos locais, Ceilândia tem mantido a média de dois deputados distritais. Exemplo disso foi, em 2018, o sindicalista Chico Vigilante (PT), eleito com 20.975 votos totalizados (1,42% dos votos válidos), com dois mandatos na Câmara Federal e agora no 4º mandato como distrital, tendo como base de

³⁴ Mais informações sobre esse assunto no *site* do Fórum Alternativo Mundial da Água (FAMA). Disponível em: www.fama2018.org. Acesso em: 12 jul. 2019.

sustentação a Central Única dos Trabalhadores (CUT-DF) e o Sindicato dos Vigilantes. O delegado Fernando Fernandes (Pros), eleito em 2018 com 29.420 votos, foi administrador de Ceilândia por quase um ano, retornando à Câmara Distrital no final de 2019.

O governo liderado pelo PT de 2011 a 2014 realizou investimentos nas áreas sociais, como construção de creches, escolas, Pontos de Encontros Comunitários (PECs), Unidade de Pronto Atendimento (UPA), ciclovias, reformas de Postos de Saúde, criação de campos sintético, com destaque para a criação da Escola Parque e cobertura de várias quadras de esporte nas escolas. Muitas dessas melhorias ocorreram em todo DF por serem parte do próprio Programa de Governo e foram fortalecidas pelas reivindicações dos movimentos sociais e populares. Contudo, não houve avanço nas questões ambientais e culturais, visto que não ocorreu a criação dos parques recreativos e ecológicos, faltando fiscalização e investimento na preservação das nascentes, o que provocou o racionamento da água.

No governo Rollemberg (2015-2018), as reivindicações do Mopocem continuaram, mas quase todas não foram desenvolvidas, a não ser o 2º hospital de Ceilândia, que entrou na agenda do governo; contudo, até o início de 2020, já no governo Ibaneis Rocha, o que há, ainda, são promessas.

O desafio de compreender os problemas atuais dos setores de Ceilândia pelo olhar de quem está na convivência diária nos movimentos é apresentado por José Valmir dos Santos, Prefeito Comunitário do Trecho III do Setor Habitacional Sol Nascente e presidente do Conselho de Segurança de Ceilândia (CONSEG II):

As cidades precisam de autonomia administrativa, para incentivar a geração de emprego e renda, descentralizar a qualificação profissional para as escolas também desempenharem esse papel, a fim de revitalizar os setores de desenvolvimento econômico e melhoria da educação. Seria bom se tivesse mais escola integral para jovens, para ocupar essa meninada de 14 a 17 anos, com certeza essas ações diminuiriam os índices de violência em nossa cidade. Inclusive a EJA que temos no Sol Nascente foi uma luta da comunidade.

Para melhorar a situação da nossa comunidade, o primeiro passo é trabalhar em parceria com outros movimentos numa grande luta por conscientização, cobrar políticas públicas voltadas a resolver os nossos problemas sociais e fazendo, dentro do possível, ações de formação, como cursos, palestras e outros.³⁵

Em consonância com a fala de José Valmir, Marcelo Rodrigues, Prefeito da Guariroba/Nova Guariroba e coordenador da Quadrilha “Mala Véia”, destaca:

A primeira ação como prefeito comunitário é entender a comunidade local com a qual se irá trabalhar e conviver. Daí, o primeiro passo é não se comportar como vítima, mas entender que todos são capazes e responsáveis por gerar mudanças, mesmo com atos simples, conscientizando a população de que nem tudo está perdido. É sempre importante criar esperança a partir de palestras propositivas e de conscientização. Ações culturais dão margem para promover muitas atividades envolvendo a cultura, a dança, a arte da quadrilha e de outras modalidades, como o teatro, a música, o aprendizado de instrumentos musicais, além de colocar a comunidade em contato direto com os órgãos de seguranças, assistência pedagógica e jurídica e a parceria entre escola e comunidade. Outra luta nossa é criar o Parque Recreativo da Guariroba, no espaço entre a Escola Técnica e o Centro de Ensino Médio 4, o Centrão. Este é um espaço que está totalmente abandonado.³⁶

Vale lembrar que, por reivindicação da população dos Setores Pôr do Sol e Sol Nascente, o governador Ibaneis Rocha sancionou o Projeto de Lei nº 350/2019, que criou a 32ª região administrativa do Distrito Federal, Sol Nascente/Pôr do Sol. Ainda que tal fato tenha desvinculado,

³⁵ Entrevista de José Valmir dos Santos aos autores deste capítulo, em 26 jun. 2017.

³⁶ Entrevista de Marcelo Rodrigues aos autores deste capítulo, em 19 jun. 2017.

parcialmente, esses setores de Ceilândia, a população continua utilizando os equipamentos de educação e saúde da cidade.

O jovem Igor dos Santos também contribuiu, apontando algumas soluções para problemas críticos da juventude:

Tenho 21 anos, sou estudante da EJA. A Ceilândia é boa, não saio daqui por nada no mundo, a não ser que eu não tivesse família. Todo mundo pensa que só drogados vem pra Praça dos Eucaliptos: aqui é uma democracia, eu não me drogo, tem uma galera gente boa. De boa, aqui nessa praça tem os bons e os caras que também botam pra quebrar. Gosto da Praça do Cidadão também, lá tem os “Jovens de Expressão”,³⁷ que passam filmes. Assisti um muito bom, pra pensar o problema do clima, acho que o nome era *Sem Clima*, lá eles botam pra pensar, se divertem, dançam, brincam, ensaiam. Penso que a Administração de Ceilândia deveria oferecer mais cultura pra cidade. Quando eu era bem pequeno, vinha aqui nos eucaliptos com meus pais e tinha festa junina e forró. Mas, desativaram tudo, levaram tudo pra Ceilândia Sul. De boa, talvez se tivesse mais Rap, Hip Hop, mais computadores, ia ter poucos jovens por aí catando lixo, morando na rua, procurando droga, indo e voltando pra delegacia. A cultura toma tempo, quando vejo, tenho que correr pra casa pra ler as coisas da escola.³⁸

É essencial a fala do jovem Igor, pois está em conformidade com a situação real da cidade e com a “invisibilidade” da população de rua, que nem mesmo os movimentos sociais percebem. Por exemplo, na Guariroba – Ceilândia Sul, existia outra ruína com o codinome *Batcaverna*, situada na EQNN 18/20 Guariroba, abandonada por desentendimento familiar dos proprietários, havia mais de 30 anos, assim como o Castelo de *Grayskull*, que abrigava populações de rua, dependentes

³⁷ O projeto *Jovem de Expressão* é idealizado pelos integrantes da Rede Urbana de Ações Socioculturais (RUAS), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com localização na EQNM 18/20, Praça do Cidadão – Ceilândia Norte.

³⁸ Entrevista de Igor Santos aos autores deste capítulo, em 28 set. 2017.

químicos, provocando medo na comunidade, assaltos e estupros. Atualmente, nesse espaço foi construída a praça da juventude; no caso da *Batcaverna*, uma grande mobilização da Prefeitura Comunitária da Guariroba e Nova Guariroba conseguiu demolir a estrutura da antiga construção, em 4 de maio de 2017 (CORREIO BRAZILIENSE, 2017).

Boa parte dos movimentos da cidade, não menos importantes, tem pautas mais voltadas ao sentido pragmático da moradia – caso de algumas prefeituras. Devido a questões mais pontuais, ligadas a deputados e a seus cabos eleitorais, desenvolve-se algum assistencialismo, como entrega de alimentos. Entretanto, o Mopocem tem uma luta mais política e abrangente, como mencionou Viridiano.

A luta ambiental começou cedo em Ceilândia, visto que as erosões no solo urbano estavam por toda parte. Quanto aos setores P. Norte e P. Sul, oficialmente criados em 1979, o Departamento de Geografia da UnB, a partir de um trabalho de extensão realizado no final da década de 80, recomendou ao Governo do DF que contivesse essa expansão, pois colocaria em risco a comunidade e o meio ambiente. Assim, a construção de casas não poderia mais ocorrer naquelas áreas de preservação das nascentes:

[...] sobre áreas de escarpas e nascentes, em terrenos que, pelas suas características geológicas, geomorfológicas e topográficas, são muito suscetíveis à erosão; outra é que as áreas úmidas (encharcadas, de lençol aflorante) e as áreas de nascentes (de mina) deveriam ter permanecido como áreas verdes, totalmente protegidas por leis, e ter sua cobertura vegetal retirada, recomposta no sentido de evitar a excessiva evaporação. (UnB, 1989, p. 28)

Nessa perspectiva, a UnB (1989) buscou esclarecer a comunidade sobre a importância da preservação e da conservação do ecossistema para evitar a ocupação desordenada do solo. Mas, na falta de política de moradia para os “filhos de Ceilândia”, o que a população queria era abrigo, sem perceber que quanto mais se ocupava o solo sobre as nascentes, menos se teria qualidade socioambiental. Por outro lado, o governo agiu de forma irresponsável e com política “imediatista e eleitoreira”, já

que esse relatório foi ignorado e, conseqüentemente, 30 anos depois, a população sofreu os efeitos da má gestão, com o racionamento da água.

É fundamental lembrar que, após a UnB apresentar essa pesquisa, ocorreu um temporal em Ceilândia, na noite de 17 de fevereiro de 1988, inundando 50 residências do conjunto “M” da QNN 20 do Setor Guariroba. Na manhã seguinte, o que ficou da tempestade foram as trilhas de lama e a destruição das marcas da irresponsabilidade de gestores públicos na expressão de angústia e desamparo daqueles moradores, já que todos tiveram, subitamente, que deixar suas casas.

Os problemas ambientais em Ceilândia envolviam diretamente a erosão e a água, mas, com a luta da população de Ceilândia, a questão hídrica foi tendo um crescente avanço, do carro pipa para o chafariz e do chafariz para a água encanada, com essas memórias marcadas pela construção da Caixa d’água, em 1975; não obstante, esse reservatório só veio a funcionar em 1977. Em 2011, em comemoração aos quarenta anos da cidade, o movimento cultural de Ceilândia reivindicou o tombamento da Caixa d’água à Secretaria de Cultura e, dois anos mais tarde, tornou-se reconhecida como Patrimônio Histórico do Distrito Federal, por meio do Decreto n. 34.845/2013. Porém, mesmo com esse decreto, a Caixa d’água não ganhou o *status* de bem culturalmente tombado, pois a Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (CAESB) não abre seus portões para visitação: continua sendo um bem privado, conforme o estudo de PEREIRA (2017):

Apesar de toda essa identificação e reconhecimento por parte da população, não existem visitas ao bem, diferente do que acontece com a maioria dos bens tombados no DF. Como a Caixa d’água é propriedade da Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal, a mesma é cercada por muros e cercas elétricas. Fica então perceptível que, além da simbologia, a função mais valorizada que a Caixa d’água exerce para os habitantes é o abastecimento de água, sendo o *design* e a sua localização secundários para a atribuição do bem como patrimônio da cidade. Um exemplo que reforça essa hipótese é a existência de uma Caixa

d'água idêntica em Taguatinga, mas que não possui tal simbologia, porque a população dessa RA no momento em que a sua Caixa d'água permanente foi construída não enfrentava os mesmos problemas de abastecimento. (p. 70-71)

A coordenação do Mopocem protocolou, em 2011, na Administração Regional de Ceilândia, na Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento do Distrito Federal (ADASA), no Instituto Brasília Ambiental (IBRAM) e no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), documentos que reivindicavam fiscalização e preservação das nascentes no Setor Habitacional Sol Nascente, em especial, da Lagoa do Japonês. No biênio 2013-2014, por exemplo, foram várias ações encaminhadas pelo grupo Ceilândia Mais Verde e pelo Mopocem, ora individualmente, ora em parceria, no sentido de pressionar a criação do Parque Recreativo do Setor “O”. No entanto, até os dias atuais, somente há um alambrado cercando a área; o mesmo ocorreu com a reivindicação do Parque Ecológico JK.

Em 15 de julho de 2017, ocorreu o I Seminário de Educação Ambiental: A Água e o Cerrado – Direitos Sociais para Preservação da Vida. Nesse encontro, com a presença de várias autoridades, houve manifestação de providências por Ivanete Silva dos Santos, representante da Casa da Natureza e da Coordenação do Mopocem, quanto às seguintes exigências de criar: o Parque Ecológico e Vivencial do Rio Descoberto; o Parque das Corujas; o Parque da Lagoinha; o Parque Recreativo do Setor O; o Parque Ecológico de Ceilândia (também conhecido como Parque Ecológico Metropolitano JK). Esse último faz parte da Área de Relevância e Interesse Ecológico (ARIE), juntamente com os parques do Cortado, Gatomé, 3 Meninas e Sabornoyama.³⁹

Quanto à questão ambiental urbana, o lixo e o entulho incomodam muito; além disso, faltam campanhas que esclareçam a comunidade

³⁹ Carta aberta às autoridades preocupadas com a questão ambiental entregue às autoridades, por ocasião do I Seminário de Educação Ambiental: A Água e o Cerrado – Direitos Sociais para Preservação da Vida, 15 de julho de 2017.

sobre os dias e horários do percurso do caminhão da coleta seletiva do lixo, bem como sobre os danos que causam o plástico, vidros, pneus, pilhas e baterias ao meio ambiente. Assim, continuamente, os movimentos sociais têm apresentado propostas para a melhoria da cidade. Nessa perspectiva, ressalta Gohn (2011):

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. (p. 336)

7 Considerações finais

A força dos movimentos sociais de Ceilândia está na militância integrada às lutas e às representações políticas. Exemplo disso, o Movimento dos Incansáveis Moradores de Ceilândia deixaram um legado de luta, apontando experiências e estratégias a partir da memória viva de quem atuou nas décadas de 70 e 80, quando a cidade ainda estava em fase de construção de sua identidade, buscando autonomia marcada pelas ações coletivas de seu povo. Posto isso, os participantes do Mopocem (com mais idade) beberam nessa fonte de esperança, buscando, por meio da luta coletiva, a realização de mobilizações, inclusive a conquista de um terreno para a construção do 2º hospital de Ceilândia.

O mesmo ocorre com o movimento cultural na retomada e na resistência pela cultura na cidade, no Mopuc, com a concretização do *campus* da FCE/UnB, iniciado na década de 80. Nesse contexto, registra-se que a FCE criou o *Prêmio Mopuc*; o professor João Monlevade, representante do movimento, entregou o prêmio aos melhores trabalhos científicos no dia 27 de outubro de 2017, na Semana Universitária daquele ano. Ainda há, na educação popular, a presença viva de Paulo

Freire⁴⁰ na metodologia de alfabetização, consolidada em mais de 15 mil pessoas alfabetizadas em Ceilândia, e a expansão do “método” Paulo Freire, para além do DF.

O movimento social reafirma uma esperança que o processo de luta não está perdido e pode ser gerador de novos educadores populares; o contrário também pode ocorrer nas interfaces entre movimentos sociais e educação popular, como registra Cortella (2013), na evocação de Paulo Freire, indicando que “é preciso ter esperança, mas tem de ser do verbo esperar, porque tem gente com esperança do verbo esperar, e aí, não é esperança, mas pura espera” (p. 61).

Diante das narrativas dos vários entrevistados, suas vozes e memórias viabilizaram a construção deste artigo. Assim, na tentativa de apresentar ao público um panorama das diversas lutas dos movimentos sociais da cidade, “garimpamos” fragmentos de uma história inserida no contexto de uma cidade com quase meio século, histórias contidas na alma do um povo que anseia por dias melhores, a partir da luta cotidiana. Dessa forma, Pierre Nora (1993), apoiado em Halbwachs, também pesquisador da “Memória”, afirma que:

A memória emerge de um grupo que ela une, o quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. (p. 9)

Conforme o pensamento de Nora (1993), a Ceilândia é um espaço concreto, um lugar de memória viva, composto pelo movimento da vida social e individual, de monumentos simbólicos que contêm memórias, como a Caixa d’água, a Casa do Cantador, praças, feiras, bares, lanchonetes e um roteiro, de “50 pontos turísticos” que jovens

⁴⁰ Paulo Freire esteve em Ceilândia, em 30 de agosto de 1996, no Salão de múltiplas funções, o “Quarentão”, para instalação do I Fórum Regional do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos em Ceilândia, na parceria entre a Secretaria de Educação do DF e o Cepafre.

protagonistas do Grupo Atitude (Organização não Governamental, criada em 1997), selecionaram, a fim de dar visibilidade à cidade, com o projeto “Vem pra Ceil”.⁴¹

De tal modo, população e movimentos sociais de Ceilândia precisam buscar mais união em torno do lugar, sem perder de vista a luta pela superação das contradições capitalistas, para manter a sustentabilidade, os cuidados com o bioma cerrado, a preservação das nascentes, os parques ecológicos, a luta pela água que unirá a todos, numa “profecia” universal, mesmo que, para o momento, as pessoas ainda não tenham consciência da grave situação hídrica que a população vivenciou.

Na obra *Política e Educação*, Paulo Freire (1992) ressignifica a cidade, conceituando-a como “cidade educadora”. Igualmente, os movimentos sociais de Ceilândia podem também fazer essa reflexão sobre o local, para além de ser apenas um lugar comum: podem buscar no exercício da práxis político-pedagógica o que o educador pontua:

Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho e a utopia de que embebemos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer (FREIRE, 1992, p. 23).

Educar mutuamente os movimentos sociais da cidade, diante das grandes contradições, da queda de braço entre capital e o trabalho, o público e o privado, a terceirização, as privatizações, a retirada dos direitos dos trabalhadores na atual conjuntura política, econômica e social, nacional e internacional, em que o país está inserido; mais do que nunca, é necessário compreender a luta de classes para superação dessa opressão a que o capitalismo submete os trabalhadores, de tal

⁴¹ Sobre o *Projeto Jovens de Expressão*, consultar Correio Braziliense, Caderno Especial, 46 anos de Ceilândia: 27 mar. 2017, p. 14.

modo que “no capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à autoexpansão do capital” (MARX; ENGELS, 2016, p. 59).

Diante dessa realidade, é fundamental buscar estratégias nos movimentos sociais e na educação popular, a fim de romper a barreira de que somente 2,25% da população de Ceilândia (SEPLAG, 2015) se declaram participantes de sindicatos ou associações; e exercer o sentido marxista de que a práxis remete os atores sociais à luta para transformação das estruturas dessa sociedade capitalista.

Referências

AMMANN, Safira Bezerra. *Os incansáveis: movimento popular de Brasília*. Brasília: Cortez, 1987.

ANGELIM, Maria Luiza Pereira. *Educar é descobrir: um estudo observacional exploratório*, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

BATCAVERNA é demolida em Ceilândia. *Correio Braziliense*. Cidades. Disponível em: www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/05/05/interna_cidadesdf,593245/batcaverna-e-demolida-em-ceilandia.shtml. Acesso em: 25 out. 2017.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CEILÂNDIA 44 anos. *Correio Braziliense*. Caderno Especial. Brasília, 27 de março, p. 5, 2015.

CEILÂNDIA 46 anos. *Correio Braziliense*. Caderno Especial. Brasília, 27 de março, p. 15, 2017.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (Codeplan). Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). *Mercado de Trabalho no Distrito Federal*. Ano 27, Número Especial, 2018.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (Codeplan). Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). *A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho do Distrito Federal*, março, 2019.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Não se desespere* – Provocações filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2013.

COUTINHO, Laura Maria. *Ver e rever Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

DISTRITO FEDERAL (DF). *Lei n. 1.534 de 12 de julho de 2013*. Estabelece as diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no Distrito Federal e dá outras providências, 2013.

FÓRUM ALTERNATIVO MUNDIAL DA ÁGUA (FAMA). Disponível em: <http://cepafre.blogspot.com/2017/09/i-encontro-do-forum-alternativo-mundial.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer* – Teoria e Prática em educação popular. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Universidade Estadual de Campinas/Universidade Nove de Julho. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011.

GUIDI, Milza. *Incansáveis Moradores de Ceilândia* – Uma história de lutas. Brasília: Edição do autor, 2013.

JORNAL MUNDO DE NOTÍCIAS. 79. ed. 2ª quinzena de novembro de 2014, p. 5.

JUNIOR, José G. de S. *O Direito Achado na Rua*. Brasília: CEAD: UnB, 1993.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução: Bernardo Leitão et al. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I. Tradução: Regis Barbosa e Flávio Khote. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução: Luis Castro e Claudio de Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Educação, Ensino e Marxismo*. São Paulo: Iskra, 2016.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Educação e sociedade numa perspectiva sociológica*. Brasília: Editora UnB, 2002. Módulo I, v. 3.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria. *Estado, Classe e Movimento Social*. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Gilberto Ribeiro do. *Ceilândia e Memórias de Vida na Educação de Jovens e Adultos: A História do Lugar na Formação do Trabalhador e da Trabalhadora*. 2019. 240p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História – A problemática dos lugares*. Tradução: Yara Aun Houry. São Paulo: Editora da PUC, 1993. (Projeto de História).

PEREIRA, Maria Luiza Pinho; TORRES, Maria Madalena. Relações entre a Universidade de Brasília e o Movimento Social Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do DF(GTPA)/Fórum EJA do DF – Tensões e desafios de um longo e permanente caminho de lutas. In: RÊSES, Erlando da Silva (org.). *Universidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 63-85.

PEREIRA, Vinicius Carvalho. *O Tombamento da Caixa d'água da Ceilândia no contexto da política de patrimônio do Distrito Federal*. 2017. 119p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RÊSES, Erlando da Silva (org.) *Universidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC). *Ofício n. 46*, de 03 de agosto de 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC). *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação (UNIPLAT), 2020.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO ORÇAMENTO E GESTÃO (SEPLAG). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio* – Ceilândia. Brasília: Pdad/Codeplan, 2015.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO ORÇAMENTO E GESTÃO (SEPLAG). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio* – Ceilândia. Brasília: Pdad/Codeplan, 2018.

TÔRRES, Maria Madalena. *O Cinema como Linguagem na Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores*. Brasília: ArtLetras, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). *Decanato de Extensão*. Volnei Garrafa (org.). *A Universidade Construindo Saber e Cidadania – Relatório de Atividades (1987-1988)*. Brasília: Editora UnB, 1989.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). *Resolução nº 506, de 03 de Fevereiro de 2016*, aprova a Resolução referente ao processo de acreditação de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP). Brasília: Editora UnB, 2016.



10

Capítulo 10

Análise sobre a militarização de escolas públicas no Estado de Goiás

Erlando da Silva Rêses¹

Fernanda Caroline de Melo Pereira²

1 Prolegômenos

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada. Requer desde

¹ Professor Associado do PPGE/FE/UnB. Contato: erlando@umb.br

² Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). Contato: fernanda.mpereira@educ.go.gov.br

um corpo docente qualificado até condições de infraestrutura escolar favorável, o que inclui materiais didáticos, equipamentos, e estruturas físicas apropriadas. Sem o suporte suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho, a atuação do professor fica prejudicada, ou seja, o suporte institucional é fundamental para que o professor possa desenvolver um bom trabalho educacional.

Além das diferenças individuais e familiares dos estudantes, estudos têm mostrado que a escola pode fazer a diferença (BARBOSA; FERNANDES, 2001; LEE, 2008). Essa concepção tem impulsionado uma série de estudos, nacionais e internacionais, a fim de identificar que características ou fatores escolares são mais eficazes para promover aprendizagem e desenvolvimento. Busca-se, assim, encontrar os “determinantes-chave” da eficácia escolar (SAMMONS, 1999).

O texto em questão analisa a expansão de escolas militarizadas³ na educação pública brasileira, mais especificamente no Estado de Goiás, origem da implementação do modelo de gestão na Escola Pública com a presença da Polícia Militar. Na análise, pretende-se avaliar em que medida o processo de ensino-aprendizagem foi alterado.

Os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG) atendem estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio e não fazem parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), subordinado ao Exército, mas são fruto de uma parceria entre a Polícia Militar goiana e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), sendo um modelo singular no contexto brasileiro.

Nesse contexto, a Polícia Militar foi autorizada a se organizar e formar sujeitos. No ano de 1999, as atividades envolvendo a formação na Educação Básica tomaram forma e tinham por objetivo atender filhos de militares e de civis; o CPMG Hugo de Carvalho Ramos, em Goiânia, começou suas atividades com 440 alunos.

³ Com exceção das citações diretas, faremos uso em todo o texto das expressões Colégio da Polícia Militar ou Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG) ou Colégio Militarizado ou Escola Militarizada para diferenciar de Colégio Militar, gerido por outras forças de segurança pública ou armadas, como o exército e o corpo de bombeiros.

Embora a oferta de educação pública e de qualidade seja direito do aluno e dever do Estado, a Escola Militar fere esse direito, elegendo “a quem ensinar”. No Estado de Goiás, esse processo ocorria por meio da seleção por notas de boletim e classificação; após questionamento do ministério público estadual, o processo seletivo acontece por meio de sorteio de vagas, porém a permanência ou não do aluno na instituição de ensino ocorre por sua adaptação às regras e ao regimento interno da instituição.

2 Militarismo e sua sustentação ideológica

As origens do militarismo no Brasil remetem ao período de 1822, com o contexto de independência política em que os setores do exército português fiéis à corte foram banidos do país; no entanto, o então imperador manteve a sua base, utilizando-se de indivíduos desse exército e implantando uma política autoritária e centralizadora. Dessa forma, o militarismo no país, mesmo que com uma organização rústica e mal armada, estruturou-se e ocupou funções políticas. Com a abdicação de D. Pedro I e com a ameaça de recolonização mediante a chegada da aristocracia rural ao poder, surge a guarda nacional, criada, em 1831, pelo então ministro da justiça Antônio Feijó.

Essa nova estrutura militar brasileira garantia aos proprietários rurais um coletivo de homens em quantidade necessária para resguardar suas terras, colocando os coronéis em situação de igualdade aos oficiais do exército. Assim, a influência do exército na vida política brasileira foi substituída pela guarda nacional, coerente com o contexto político, que contava com a elite agrária no poder. A guarda nacional possuía um papel importante nesse contexto, na medida em que atuava ativamente na repressão aos movimentos sociais.

No meio militar, percebe-se o desprezo pelos governantes, mediante a situação de uma economia em decadência, já que a concepção militar estaria associada a “ordem” e a esperança de mudanças não radicais. O militarismo tem como referências perspectivas positivistas, não havendo, portanto, um perfil revolucionário, apenas modernizador, baseado na política de um Estado conduzido pela elite.

O termo militarismo remete a uma ideologia sob a qual a expressão militar do poder de um Estado tem a primazia na formulação e na condução das políticas públicas, que resulta na preponderância dos militares em relação aos civis ou a sua forte influência nas tomadas de decisões. Dessa forma, o “militarismo” corresponde a um amplo feixe de significados, dependendo do contexto social em que é empregado e da perspectiva de quem o emprega; além disso, poderá ser praticado enquanto é negado ou mascarado sob o manto do nacionalismo ou ser apresentado como um imperativo da busca da paz e, paradoxalmente, de defesa da democracia (DA SILVA, 2014).

A ideologia militar está estreitamente atrelada à mentalidade militar. Boer (1980) identifica cinco características dessa ideologia: o autoritarismo, o pessimismo a respeito da natureza humana, o alarmismo, o nacionalismo e o conservadorismo político. Assim, essas características são exacerbadas ao máximo, e tudo que foge a essa forma pode apresentar ameaça ou desordem.

O militarismo, governo da nação pela espada, arruína as instituições militares, subalternidade legal da espada à nação. As instituições militares organizam juridicamente a força. O militarismo a desorganiza. O militarismo está para o exército, como o fanatismo para a religião, o charlatanismo para a ciência, como o industrialismo para a indústria [...]. Elas são a regra; ele, a anarquia. Elas, a moralidade; ele, a corrupção. (DA SILVA, 2014, p. 4)

Tem sido recorrente a necessidade estratégica de lançar ameaças quanto à segurança nacional, advinda da instalação do comunismo e da necessidade de seu combate. Assim, essas suposições têm sido alimentadas para que se desenvolvam os ideais militaristas, tanto de militares quanto de civis. São exemplo dessa estratégia as campanhas amplamente divulgadas em nossa sociedade, como a expressão “guerra às drogas”. Em países em que o *ethos* militarista permeia os vários setores da sociedade civil, ele é considerado um instrumento privilegiado,

que pode resolver inúmeros problemas, dentre eles os explícitos na perspectiva cívica, comportamental e econômica (DA SILVA, 2014).

O militarismo e o autoritarismo estão sempre atrelados e são inerentes às sociedades que não desfrutam dos ideais democráticos; assim, é possível identificar expressões como “regime militar” e “regime autoritário” para caracterizar regimes já implantados em nosso país, os quais, em essência, são concebidos como ditadura. Nesse contexto, o indivíduo que diverge dos detentores do poder é tido não como inimigo do governo, mas da própria pátria, enquanto o governo é tido como próprio Estado e precisa ser respeitado, considerando legítima sua forma de dominação.

Os indivíduos simpatizantes ao militarismo costumam enfatizar os avanços materiais conseguidos no período da ditadura, como equilíbrios das finanças públicas, segurança e ordem e grandes obras de urbanização e infraestrutura, ao passo que o antimilitaristas

apresentam duas principais objeções a esse argumento: primeira, que grandes ou maiores avanços são conseguidos em regimes democráticos; e segunda, que os avanços sob ditaduras, se e quando conseguidos, o são à custa da liberdade e da submissão do indivíduo ao Estado, mediante a censura, a tortura, prisões, perseguição aos considerados dissidentes e, no limite, a sua eliminação física. (DA SILVA, 2014, p.10)

Em uma sociedade regida sob a égide de um regime de exceção, a cidadania é aviltada, e os cidadãos vivem em um ambiente de medo, insegurança e desconfiança. No contexto brasileiro, vivemos vinte e um anos em regime de ditadura empresarial-militar (1964-1985): deflagrado o golpe em 1964, uma junta militar assume o poder e escolhe um marechal, Castello Branco, para presidir a República. Inicia-se, portanto, a “montagem da máquina”, que se estenderia a toda a administração; além do marechal-presidente, surgem os generais ministros e coronéis diretores de empresas estatais estratégicas (BRIGAGÃO, 1985).

A perspectiva militar prevê a contenção do avanço do ideário comunista; assim, juntamente à perspectiva de governo burocrático-autoritário, surge a máquina ideológica que tem como centro a doutrina da segurança nacional. Dessa forma, a liberdade de expressão sofre censura, sendo expurgados todos os indivíduos que apresentassem características esquerdistas; entre eles, havia professores, jornalistas, magistrados, parlamentares e, até mesmo, militares. Na escola, houve a inclusão obrigatória da disciplina *Educação Moral e Cívica* (EMC), a qual inseriu a ideologia do regime de forma incisiva na educação dos brasileiros.

A ditadura suprimiu com as liberdades civis movimentos sociais, expurgou professores, perseguiu e prendeu dissidentes políticos, e a doutrinação foi exercida por todos os meios da ideologia desse regime. Nesse sentido, as mazelas sociais que estavam amordaçadas pela ditadura aparentemente teriam se ausentado do país, deixando com que os brasileiros pensassem que elas simplesmente teriam sido eliminadas pelo regime; no entanto, elas estariam apenas sufocadas. A censura imposta pelo regime militar contribuiu para a construção de um imaginário no qual a sociedade se tornaria ideal ao homem de bem, e esse homem seria extremamente obediente ao sistema imposto em troca de proteção.

Entretanto, o que se percebe é que, em um contexto de reabertura política no qual a liberdade de expressão volte a ser uma realidade, a sociedade revela as misérias escondidas pelo militarismo. O desemprego, a violência, a corrupção, a violência contra as minorias e outros problemas sociais se tornam mais evidentes; em uma sociedade democrática de direito, esses elementos são explícitos e discussões que os envolva também. Este, entre outros aspectos, dá a sociedade geral a (falsa) impressão de que viver sob a perspectiva do regime militarista é mais seguro, torna os cidadãos mais pacíficos e a sociedade mais próspera.

3 A militarização das escolas públicas em Goiás

Nos últimos anos, percebemos o aumento significativo da transferência de atribuições de colégios estaduais para a esfera militar no Estado

de Goiás. Há, atualmente, 60 unidades de colégios já militarizados.⁴ Tal transferência ocorre a partir de um processo governamental solicitado pelo deputado estadual Helder Valin Barbosa (PSDB-GO) que se refere em sua petição pelo ofício 65/2014 ao colégio da polícia militar, de acordo com a matéria do jornal *O Popular* (23 de março de 2014).

Seja pela rigidez no tratamento ou pela estrutura diferenciada, a questão é que os colégios militares têm se destacado nas avaliações institucionais do Ministério da Educação. Na última medição do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os 06 (seis) colégios militares goianos superaram a média proposta, 5,0, sendo que a unidade de Anápolis, o Colégio Militar César Toledo, atingiu a nota mais alta entre as públicas, 6, 7. Em Goiânia, de cem escolas não militares da rede estadual avaliadas nos anos finais do Ensino Fundamental, apenas uma, a Chico Mendes, superou a meta, com a nota 5, 1. As 03 (três) unidades militares, Ayrton Senna (5,5), Hugo Ramos (5,8), e Vasco dos Reis (5,8), tiveram as maiores notas do Estado. No ano passado, 300 (trezentos) alunos do Hugo Ramos foram aprovados em vestibulares, sendo que 08 (oito), em Medicina, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Segundo o comandante de ensino da PM, o índice de aprovação no vestibular das 06 (seis) escolas em funcionamento no ano passado foi de 93% (noventa e três por cento). (p. 4)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o instrumento de avaliação do Sistema Educacional Brasileiro (SEB). Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi elaborado no ano de 2007 com base nos indicadores educacionais. A base de dados para a construção do Ideb é alimentada pelas informações obtidas por meio da aplicação de avaliações dos alunos, externas às unidades escolares, juntamente com o levantamento do rendimento educacional das unidades de ensino

⁴ Mais informações sobre as 60 unidades de colégios militarizados em <https://www.portalcepmg.com.br/nossas-unidades/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

público, feito por meio do Censo Escolar. A avaliação dos alunos ocorre de modo intermitente, com intervalos de dois anos, e o Censo Escolar é realizado anualmente, a partir do ano de 2007. De acordo com o Inep (2017), o Ideb é calculado:

[...] numa escala de zero a dez. Este indicador sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Os dados sobre aprovação escolar são baseados na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos, obtida pelo Censo Escolar. Já as médias de desempenho são obtidas nas avaliações do Inep – o Saeb e a Prova Brasil. (BRASIL, 2017, p. 1)

O ranking de avaliação do Ideb tornou-se o objeto de desejo da Seduc/GO. Nesse sentido, as políticas educacionais do Estado de Goiás são concebidas a partir dos indicadores que compõem esse índice. O conceito de qualidade a que se refere o Estado é questionado a partir da perspectiva de qualidade encontrada em Coelho (2000), que reconhece se tratar de um conceito bastante impreciso e geralmente assumido como tranquilo por muitos dos que se propõem discutir o ensino no Brasil. Nesse sentido, ele questiona sobre em que consiste a qualidade do ensino e quais os elementos que a determinam, constituem ou destroem (PINHEIRO; BEZERRA, 2017).

Os bons resultados obtidos pelas escolas militares explicam o aumento expressivo dos pedidos de criação desses colégios, que partem de políticos e de associações de pais. Só no ano de 2017, mais de dez unidades educacionais estaduais foram transferidas para o Comando da Polícia Militar. As Escolas Militares sempre obtiveram êxito em exames institucionais e externos: “três colégios militares ficaram entre os 10 (dez) melhores, do 6º ao 9º ano, e entre as 150 (cento e cinquenta) primeiras colocadas no Exame Nacional do Ensino Médio 2012 (ENEM), 15 (quinze) públicas – dentre elas, quatro são militares e outras 10 (dez) são escolas técnicas ou mantidas por universidades” (O POPULAR, 2014, p. 4).

Em princípio, os policiais militares são preparados para a prevenção e o combate ao crime; no entanto, no ano de 1976, o governador do Estado de Goiás, Irapuan Costa Júnior (MDB-GO), sancionou a Lei 8.125, que dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar e prevê em seu artigo 24 que: “os Órgãos de Apoio de Ensino são subordinados à Diretoria de Ensino e destinam-se à formação, aperfeiçoamento e especialização de Oficiais e Praças” (GOIÁS, 1976.).

Embora os CPMG façam parte do sistema educacional do Estado de Goiás, são administrados com base em princípios inerentes ao sistema educacional da Polícia Militar, tendo uma estrutura gerencial e operacional que os remete à década de 1970. Nessa perspectiva, o regimento interno do CPMG Hugo de Carvalho Ramos prevê em seu capítulo II, parágrafo 3º item XXI:

promover capacitação aos docentes com vistas a conscientizá-lo da necessidade de trabalhar as habilidades e competências em suas disciplinas, visando alcançar o sucesso do aluno. (p. 6)

Nessas instituições a educação é concebida de forma rígida, inflexível vinculada a uma instituição, aos transmissores do conhecimento e, ainda, aos seus receptores: os alunos (PINHEIRO; HONESTO, 2016). Essa concepção de educação nos encaminha a um viés burocrático quando nos remetemos às categorias: ensino, aprendizagem, transmissão, escola etc. É possível pensar nessa relação social baseada na ideia de dirigentes e dirigidos, elemento essencial ao processo de dominação.

Essa organização burocrática da escola reflete nas relações regularizadas por meio de uma hierarquia funcional, comumente utilizadas nos quartéis. Nos anos de 1990, a corporação da segurança pública decidiu desviar parte do seu efetivo para gerir escolas da rede pública de Goiás. Em princípio, o interesse da Polícia Militar estava pautado na possibilidade de ofertar a sua prole educação com a mesma qualidade de uma instituição particular, no entanto, com recursos do Estado. Esse fenômeno corrobora com a concepção de corpo burocrático, baseado na

tendência de autopromover os interesses próprios de um grupo, colaborando para uma estruturação em forma de castas (WEBER, 1980).

A organização de uma instituição pública em castas remete aos interesses dos militares pela burocracia escolar como uma forma de retornar a um padrão de qualidade elevado, com enfoque da disciplina e respeito, dando à classe média a habilidade de moldar a autoridade no interior do Estado para seu próprio comprometimento com a técnica e eficiência (PINHEIRO; HONESTO, 2016). Nessa perspectiva, os CPMG instauram, no âmbito escolar, a efetiva defesa da hierarquia e da competição, cabendo ao professor exercer o controle sobre seus alunos, contribuindo para formação de força de trabalho e do cidadão necessário à manutenção da sociedade sob no modelo capitalista. O êxito dessa perspectiva de educação está baseado na importância da ideologia difundida pelos meios de comunicação de massa.

Se, do ponto de vista legal, o Estado de Goiás abriu as portas para a criação de escolas geridas pela Polícia Militar durante a ditadura militar, sua concretização e sua expansão vêm ocorrendo, entretanto, no auge da democracia representativa. Existem hoje 60 (sessenta) unidades de CPMG, as quais contam com quadro de professores e de técnicos-administrativos da Seduc/GO, além do efetivo da PM. A expansão em 2014 privilegiou o interior do Estado, em que vários colégios foram transferidos para a gestão da Polícia Militar. O acompanhamento dessa transferência é sempre coberto pela mídia, que ressalta os elevados índices de aprovação e aceitação desse modelo de gestão de instituição de ensino, contrapondo-se aos demais colégios da rede pública, cuja divulgação apresenta, em geral, tensões, violência, indisciplina, somadas muitas vezes à precariedade das instalações físicas.

Em um mundo mercantilizado, sob a hegemonia do neoliberalismo, cuja essência, como definiu Apple (2003), é o capitalismo sem luvas de pelica, a própria ideia que temos de democracia é transformada, tornando-se apenas um conceito econômico e não um conceito político. Os termos democracia, cidadania, civismo são comuns às Escolas Militares em Goiás, as quais se autodeclaram como “escolas de civismo e democracia”.

Por outro lado, a dimensão social deve-se voltar para a formação do cidadão, tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação auxilie a construção de uma ordem social voltada para o bem coletivo, para a realização da liberdade e da justiça. A democracia, nesse sentido, é a mediação para o exercício da liberdade social, abarcando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento e o diálogo entre indivíduos e grupos a partir de valores construídos historicamente.

Os “bons” resultados das escolas geridas pela Polícia ressalta quase sempre a disciplina, a obediência às regras, a seriedade dos profissionais. Em agosto de 2012, a versão *online* do *Diário da Manhã*, sob o título *As melhores escolas de Goiás*, publicou o seguinte texto:

Colégios da Polícia Militar se destacam por bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A escola que apresentou melhor desempenho, no Estado, foi o Colégio da Polícia Militar de Goiás Dr. César Toledo, de Anápolis, a 55 km de Goiânia. Ele faz parte do *ranking* das melhores escolas do País, na categoria de 5º ao 9º ano, sendo o 20º colocado. A instituição apresentou rendimento de 6,7. Para a coordenadora pedagógica do colégio, Valceni Aparecida de Moura Silva, um dos pontos fortes do Colégio Dr. César Toledo é a seriedade dos profissionais e a cobrança pela disciplina dos alunos. Ela explica que toda a equipe do colégio está empenhada em trabalhar para que os alunos aprendam. “Aqui os funcionários vestem a camiseta da educação”. Os militares também fazem ronda pelos corredores para auxiliar o trabalho dos educadores e cobrar a disciplina dos estudantes. (PREDA, 2012, p. 1)

Crianças e jovens que não podem frequentar um CPMG, cujas exigências estão além das posses de suas famílias, vão para Escolas Públicas da rede municipal ou estadual, evidenciando que o ponto de partida dos indivíduos que frequentam as escolas públicas é bastante diferente daqueles que se vinculam a uma escola gerida pela Polícia Militar, pois esta promove a seleção de seus alunos antes mesmo do início das atividades

escolares. Além disso, os CPMG, embora considerados públicos, cobram uma taxa mensal, oficialmente não obrigatória, que também colabora para afastar alunos das camadas populares. Mas, a desigualdade social, base para a construção e sedimentação da desigualdade de resultados, nem sequer é questionada pela mídia e demais instituições, que insistem em garantir legitimidade às escolas dirigidas pela Polícia Militar.

Seu PPP faz referência a uma educação homogênea, sem considerar as desigualdades econômicas e sociais. A todo o momento, busca uma formação “integral”, ou seja, um indivíduo perfeito aos olhos daqueles que almejam a conservação da ordem social, cultural e econômica, muitas vezes imputando aos pais o dever de também fiscalizar a formação “incorreta” de seus filhos. A escola é reconhecida como a instituição que ensina conhecimentos já estabelecidos, dirigindo processos de construções mentais. A função do professor é fornecer ao aluno sinais para que ele possa, por si só, construir o ato do conhecimento e tirar suas próprias conclusões sobre o mundo e sobre sua vida (PINHEIRO; HONESTO, 2016, p. 8).

O PPP enfatiza “o sucesso dos alunos” e persegue o objetivo de torná-los patriotas. Todavia, estabelece que a formação do grêmio estudantil seja implementada segundo regras preestabelecidas pelos gestores da escola, deixando, assim, de respeitar a autonomia dos alunos no processo de constituição de suas próprias entidades representativas. Apesar de o documento citar, ainda, “a democracia escolar”, o diretor é uma indicação externa ao colégio, sendo ele policial, de preferência da reserva, que vai tanto exercer a função de diretor como também a função de comandante da PM, que trabalha no âmbito escolar; portanto, alunos e professores não participam do processo de sua escolha. Tudo isso deixa claro que a função do sistema educacional da Polícia Militar do Estado de Goiás não é formar cidadãos críticos e com potencial de transformar a realidade e sim indivíduos conformados e respeitadores da ordem instituída (PINHEIRO; HONESTO, 2016).

A hierarquia é comumente lembrada nos colégios da Polícia Militar, em que os alunos remetem aos seus professores, coordenadores, inspetores e outras patentes a hierarquia social na qual estamos inseridos. A

disciplina é uma categoria relevante e que se faz presente no contexto da Educação Militar, limitando a reflexão e corroborando para a alienação dos estudantes que, em breve, vão compor a classe produtiva do Estado. A organização dessa cultura educacional está organicamente ligada ao poder dominante, pois o intelectual é definido pelo papel que ele desempenha na sociedade, sempre atendendo aos interesses do grupo dominante (GRAMSCI, 1982).

Percebe-se que as classes dominadas tendem a aderir a essa forma de educação, considerando o domínio exercido pelos colégios militarizados como algo bom e que remete a realidade engenhada pelo Estado. Assim, se o aluno já é preparado desde o processo de escolarização para a dominação, ele chegará ao mercado de trabalho mais capacitado para reproduzir essa realidade.

A escola, a formação profissional, a educação de adultos e a universidade podem ser apenas uma fachada, um aparente conflito entre a organização da cultura e o poder político, sendo que a maioria das ações que produzem “persuasão permanente” ocorrem nos bastidores, à margem do sistema educativo formal. As decisões tomadas no âmbito dos meios de difusão, da editoração e da comunicação; as mudanças introduzidas na organização do trabalho; as opções em favor de uma ou de outra tecnologia da indústria e dos serviços; o sistema de escolha e nomeação de funcionários e dirigentes dos sindicatos e dos partidos, bem como sua função na vida cotidiana da sociedade constituem os principais veículos modernos e ocultos dos processos educativos. (MONASTA, 2010, p. 32)

Mesmo se caracterizando como um modelo de instituição de ensino que promove uma formação diferenciada, os colégios da Polícia Militar corroboram com a hegemonia, estabelecendo a formação para a conformação, em que perpetua o processo de dominação. No entanto, em contrapartida a essa conjuntura, a escola pode ter uma outra perspectiva de formação que não a de conformação: ela pode levar os cidadãos a pensarem. Para que isso aconteça, Gramsci (2010) prevê que a educação

de dominantes e dominados deve ser equivalente, e que a educação precisa perder seu caráter dominador e de perpetuação da conformação.

Os CPMG possuem uma concepção de educação pautada na concepção pedagógica tecnicista, com ênfase na tecnologia, no pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Essa perspectiva educativa remete a um processo educativo objetivo e educacional, fazendo uma organização racional dos meios, em que professores e alunos são executores de um planejamento que deve ser controlado pelo coordenador. Assim, a organização do processo educativo é pautada na eficiência, maximizando os efeitos da intervenção e dando prioridade à meritocracia, à privatização e à racionalidade técnica dos processos de aprendizagem (FREITAS, 2018).

Assim, há o gerenciamento das forças de trabalho na escola por meio de processos, bônus, punições: a escola organiza-se nessa perspectiva. O aluno é avaliado quanto à produtividade, à assiduidade, à disciplina e ao comportamento, classificado em uma perspectiva meritocrática. Assim, quanto mais disciplinado, mais bem classificado o discente se apresenta; não se trata apenas dessas formas de expressão meritocrática interna a instituição, mas da divulgação pública que se configura como recompensa para a instituição militar, que expressa sempre a disciplina, a obediência e a seriedade de seus profissionais.

Figura 1: Arrecadação extra (bônus) dos colégios militarizados, com taxas “voluntárias” dos estudantes



Fontes: Colégios militares estaduais, Seduc e Sintego

Obs: Três unidades não responderam ou a reportagem não conseguiu entrar em contato

Há um abismo entre as realidades dos CPMG e as escolas regulares. A cobrança de taxas só é permitida nas escolas dirigidas pela Polícia Militar; portanto, o fator econômico fornece o parâmetro para se compreender a diferença no desempenho dessas escolas. Nesse sentido, é emblemático, o quadro de valores referentes às mensalidades pagas ao CPMG – Unidade Polivalente Vasco dos Reis (CPMG-PMVR). Sessenta por cento (60%) dos alunos dessa unidade efetuam o pagamento das mensalidades regularmente, com valores estipulados em R\$ 65,00 (sessenta e cinco reais) para o Ensino Fundamental e em R\$ 70,00 (setenta reais) para o Ensino Médio (para efeitos de margem de erro, utiliza-se a menor mensalidade praticada, R\$ 65,00). Considerando que o número total de alunos divulgado na página digital do CPMG-PMVR é de 2000, conclui-se que 1200 deles efetuam pagamentos mensais ao CPMG. Levando-se em consideração a menor mensalidade, chega-se ao valor de R\$ 78.000,00 (setenta e oito mil reais) mensais. Com o calendário do ano letivo, divulgado pela Seduc/GO, prevendo aulas em 11 dos 12 meses do ano, o valor recebido pelo CPMG quando considerado o ano letivo chega à R\$ 858.000,00 (oitocentos e cinquenta e oito mil reais) anuais. Lembrando que esses valores se referem apenas ao faturamento com as mensalidades, pagas regidamente pelos alunos. Em recente reportagem divulgada pelo jornal *O Popular* (2014), o total arrecadado por colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás pode ser maior do que R\$ 4,5 milhões de reais mensais. Ainda de acordo com a pesquisa levantada pelo jornal, o colégio militarizado que mais arrecada é o colégio CPMG Cesar Toledo, de Anápolis, um de nossos locais de pesquisa, que recebe por mês cerca de 200 mil reais (O POPULAR, 2014).

Todavia, a comparação da desigualdade econômica entre essas duas categorias de escolas públicas estaduais indica que a utilização da gestão militar, como o diferencial para o bom desempenho dos CPMG na avaliação do Ideb, não representa a expressão da realidade, levando-se em consideração que o suporte financeiro disponibilizado aos CPMG é infinitamente maior que os das escolas regulares. Nesse sentido, Melo (2015) afirma que:

[...] a questão que se coloca então é que os resultados obtidos, nessa situação privilegiada, são decorrentes não da gestão militar, mas das condições diferenciadas efetivamente oferecidas. Caso essas mesmas condições estivessem presentes nas demais escolas públicas, elas e seus profissionais seriam com certeza capazes de assumir o trabalho com a competência necessária. (MELO, 2015)

Portanto, a análise dos aspectos econômicos que representam a realidade dessas duas categorias de Escola Pública Estadual revela que o diferencial entre elas não é quem gere, mas o montante financeiro gerido. Essa discrepância financeira torna-se mais evidente na análise comparativa dos repasses do Pró-Escola para as escolas regulares e para os CPMG. Os dados estão disponíveis no relatório dos repasses do Pró-Escola para as escolas estaduais da Seduc/GO, em sua página eletrônica (PINHEIRO; BEZERRA, 2017).

4 Considerações finais

A infraestrutura das escolas é um dos aspectos da educação brasileira que tem chamado a atenção há muitos anos. Em meados de 1980, Castro e Fletcher (1986) discutem as condições materiais das escolas brasileiras na época: colocam explicitamente a questão da eficiência e da eficácia dos gastos públicos com educação e apontam a relevância da infraestrutura das escolas para o aprendizado dos alunos. Sátyro e Soares (2007) estudam a infraestrutura escolar com base nos dados dos Censos Escolares de 1997 a 2005 e constatam que, embora tenha ocorrido uma melhora no período, isso não repercutiu em termos da repetência e do aprendizado dos alunos. Outro fato mencionado é o das grandes diferenças existentes e persistentes entre as escolas estaduais e privadas em relação às municipais na atualidade. Os autores discutem a necessidade de se conhecer melhor o impacto das condições materiais das escolas nos resultados educacionais. Soares, Razo e Fariñas (2006) incluem a infraestrutura escolar como fator importante para explicar os baixos resultados da educação na área rural.

Chama a atenção, entre os resultados, o fato de mais de 44% das escolas da educação básica brasileira ainda apresentarem uma infraestrutura escolar elementar, apenas com água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Trata-se de aspectos *sine qua non* para o funcionamento de um prédio escolar, sem qualquer característica específica relacionada ao processo ensino-aprendizado. Outro item que chama a atenção é de somente 0,6% das escolas apresentarem uma infraestrutura considerada avançada. Esses resultados demonstram o quanto ainda é preciso avançar para proporcionar aos estudantes um ambiente escolar com infraestrutura adequada aos propósitos de uma educação de qualidade, especialmente pública, o que perpassa pela qualidade da infraestrutura escolar.

Há estudos que chamam a atenção para a importância e a necessidade de se analisarem, para além do desempenho dos estudantes, os fatores contextuais passíveis de intervenção que possam trazer melhorias para o sistema educacional. Assim, a escala de infraestrutura desenvolvida no trabalho pode contribuir para outros estudos que avaliem o efeito escola e o impacto de fatores contextuais no desempenho escolar. Essas pesquisas contribuem para esclarecer o processo de produção de desigualdades e demonstram que as diferenças de desempenho podem ser a reprodução de um histórico de desigualdades sociais. Por outro lado, deve-se considerar que essa é uma primeira proposta de escala de infraestrutura e que pode ainda ser melhorada. Por exemplo, uma das limitações é a quantidade de itens utilizada para a construção da escala: quanto maior a quantidade de itens, maior a precisão da medida e informações mais confiáveis poderão ser disponibilizadas. Considerando a dificuldade de se coletar informações referentes a todas as escolas brasileiras, é importantíssimo o apoio do Censo Escolar nesse processo.

Outra forma de ampliar o estudo do tema é avaliar não somente a existência dos elementos que compõem a infraestrutura escolar, como água, esgoto, sala de professores, entre outros, mas também a qualidade desses elementos. Para a incorporação de outras informações, a utilização de outros modelos da Teoria de Resposta ao Item TRI poderá ser necessária.

Por fim, ressalta-se a contribuição política e social deste estudo, por ressaltar as desigualdades de infraestrutura existentes entre as escolas. Este trabalho demonstra o quanto o Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade. Há um percentual alto de escolas que não possuem requisitos básicos de infraestrutura, como sala de diretoria, sala de professor e biblioteca. Assim, fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável.

Não podemos compactuar com a proposta goiana de militarizar escolas públicas por todos os motivos apresentados e analisados neste texto. Policiais militares são treinados para o embate com uso de armas e viaturas e sua postura denota ataque ou defesa, portanto não há nada que possa caracterizar esse tipo de profissional como gestor de escola.

Há que se pensar em muitos aspectos relacionados à presença da Polícia Militar nas escolas públicas, como a cobrança de taxas, o fardamento, o calçado, o corte de cabelo, a competição, a disciplina militar de ordem, obediência e continência, dentro outros. Esta situações tem gerado conflitos e desconforto na relação entre os entes presentes no ambiente escolar. O estudante tem sua autonomia violada e passa a conviver com a presença maior da discriminação, característica do *ethos* militar. Portanto, a Polícia Militar não está apta a dirigir unidades escolares: essa função precisa ser desempenhada por aqueles que conhecem a educação pública e a comunidade em torno da escola. É inadmissível o fortalecimento de um ambiente, como o da Escola Pública, mais excludente e competitivo, em que só os “melhores” podem participar. Um espaço escolar que renegue o caráter dos conflitos sociais.

Referências

- APPLE, Michael. *Educando à direita*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Maria Eugénia F.; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Creso (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 01-23.
- BOER, Nicolas. *Militarismo e clericalismo em mudança*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.
- BRASIL, INEP. *Nota técnica sobre a concepção do IDEB*. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 12 abr. 2017.
- BRIGAGÃO, Clóvis. *A militarização da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CASTRO, Cláudio de Moura; FLETCHER, Philip. *A escola que os brasileiros frequentaram em 1985*. Rio de Janeiro: Ipea: Iplan, 1986.
- COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS. *Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar de Goiás*. Disponível em: http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/index.php?frame=regimento_interno.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.
- COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS. *Regulamento disciplinar do Colégio da Polícia Militar de Goiás*. Disponível em: <http://cpmg-ayrtonsenna.com.br/disciplinar.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.
- COMANDO DE ENSINO POLICIAL MILITAR DE GOIÁS. *Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar de Goiás*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7725420-Regimento-interno-do-cpmg-colegio-da-policia-militar-de-goias-titulo-i-das-disposicoes-preliminares.html>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- DA SILVA, Jorge. Militarismo. In: SANSONE, Lívio; FURTADO,

Cláudio (org.). *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 349-362.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Empresarial da Educação – Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOIÁS (GO). Gabinete Civil da Governadoria. *Lei nº 8125 de 18 de junho de 1976*. Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências, 1976.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LEE, Valerie L. Utilização de modelos lineares hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 273-296.

MELO, Virgínia Maria Pereira de. A entrega da gestão das escolas públicas estaduais para a Polícia Militar em Goiás: militarizar é a opção? *Fórum Anped*, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MONASTA, Atillio. *Antonio Gramsci*. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

O POPULAR. 23 de março de 2014, p. 04. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PINHEIRO, Veralúcia; HONESTO, Éder. A Educação Moral nos Procedimentos Pedagógicos dos Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás. III Congresso de Pesquisa e Extensão da UEG – Inovação Inclusão social e direitos. *Anais [...]*, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/8147>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PINHEIRO, Veralúcia; BEZERRA, Nilson Pereira. A Construção do Índice de Qualidade nos Colégios da Polícia Militar de Goiás. IV Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UEG. *Anais [...]*, 2017. Acesso em: 12 jul. 2020.

PREDA, C. As melhores escolas de Goiás: Colégios da Polícia Militar se destacam por bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Diário da Manhã online*. Disponível em: <https://www.dm.com.br>. Acesso em: 23 fev. 2019.

SAMMONS, Pamela. School effectiveness: Coming of age in the 21st century. *Journal Sage Publishing*, v. 13, n. 5, p. 10-13, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/089202069901300504>. Acesso em: 27 mar. 2019.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. *A infra-estrutura das escolas brasileiras de Ensino Fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Textos para Discussão n. 1267. Brasília: Ipea, 2007.

SOARES, Sergei; RAZO, Renata; FARIÑAS, Mayte. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, Alvana Maria (org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2006. p. 47-68

WEBER, Max. Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída. In: WEBER, M. *Os pensadores*. Tradução: Maurício Tragtenberg. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 01-85.





Credenciais dos autores

Erlando da Silva Rêses

Professor Associado da FE/UnB e do PPGE/UnB. Doutor, mestre e bacharel em Sociologia pela UnB. Licenciado em Ciências Sociais pela UnB. Coordenador de Programas de Extensão de Democratização do Acesso à Educação Superior: Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior (Formancipa) e Pós-
-Populares – Democratização do Acesso à Universidade Pública pelo Chão da Pesquisa. Coordenador de Projeto de Extensão sobre Democratização do Acesso ao Livro e a Leitura (Leitura e Ação Lúdico-Pedagógica com Crianças – LeiA). Coordenador do Centro de Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do DF. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB e do Grupo de Estudos Marxistas e Pesquisas em Política Social e Trabalho (GEMPP) do Departamento de Serviço Social da UnB. Diretor (2016-2018) e membro da Diretoria Executiva Nacional do ANDES-SN (2018-2020). Contato: erlando@unb.br



Aline da Costa Luz de Lima

Graduada em História pela UFG (2010). Especialista em História Cultural – Imaginários, Identidades e Narrativas pela UFG (2012). Mestra em Educação pela FE/UnB sob orientação do Professor Dr. Erlando da Silva Rêses (2018-2020). Professora EBTT do IFG, *Campus Jataí*.

Reinouds Lima Silva

Professor de História do IFMA desde 2007. Graduado em História pela UEMA (2001). Mestre em Educação (2015) e Doutorando em Educação pela FE/UnB (2017-2021), sob orientação do Professor Dr. Erlando da Silva Rêses. Especialista em História Regional, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Pública. Dedicar-se a pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos e Políticas Públicas em Educação Profissional e Tecnológica.

Thiago Oliveira Queiroz Nunes

Licenciado em Educação Física pela UnB (2004). Mestre em Educação Física pela UnB (2014). Doutorando em Educação Física pela UnB. Técnico em Assuntos Educacionais do MEC.

Edson Marcelo Húngaro

Professor Associado da FEF/UnB. Pós-Doutor em Educação pela Unicamp. Doutor em Educação Física pela Unicamp. Mestre em Serviço Social pela PUC/SP. Líder do Grupo de Pesquisa e Formação sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer da FEF/UnB (AVANTE). Coordenador da linha de pesquisa Educação Física, Formação Humana e Mundo do Trabalho (LEFET).

Geraldo Coelho de Oliveira Júnior

Graduado em História pela UFES (1998). É servidor do MEC, com experiência em gestão, atuando nos seguintes temas: Educação Básica, Educação Profissional E Tecnológica, oferta de cursos na Educação Profissional, políticas públicas em Educação Profissional e Institutos Federais. Mestre em Educação pela UnB (2013-2015). Doutorando em Educação (2017-2021) pela UnB.

Ricardo Gonçalves Pacheco

Graduado em História pelo CEUB (1991). Especialista em Educação a Distância pela UnB (2008). Mestre em Educação pela UnB (2005) na área de políticas públicas e gestão da educação. Trabalha na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal desde 1992, onde atua como professor formador na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE). Doutorando da FE/UnB, linha de pesquisa *Políticas Públicas e Gestão da Educação*.

Wallace Roza Pinel

Licenciado em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia. Mestre (2017) e Doutorando em Educação (2018-2022) pela UnB, sob orientação do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses. Atualmente, é Professor da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Pesquisa Consciência (FE/UnB), com experiência de trabalho e pesquisas em: Educação a Distância; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos; Educação em Prisões; Educação Popular; Materialismo Histórico-Dialético; Metodologia da Pesquisa; Educação e Trabalho e Educação em Direitos Humanos.

Marcello Vieira Lasneaux

Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela UnB. Professor de ensino básico profissionalizante e graduação. Especialista em genética humana pela UnB. Especialista em gestão escolar e coordenação pedagógica pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Especialista em educação inclusiva com ênfase em neurociência pela Instituto Pedagógico de Minas Gerais. Mestre em bioética pela UnB. Doutorando em Educação na UnB.. Fundador de Iasnaia Poliana Brasil, escola livre e democrática para crianças e adolescentes com base epistemológica em Tolstói, Carl Rogers e Alexander Neill. Estudioso de inovação digital aplicada à educação, com perspectiva a partir de uma teoria crítica em Marcuse e foco em ensino híbrido.

Marina de Oliveira Sampaio

Mestra em Educação pela UnB, na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC) (2017-2019). Licenciada em Pedagogia pela UnB (2016). Foi bolsista do programa de Iniciação Científica Jovens Talentos para Ciência (MEC – 2013-2014), e voluntária no Programa de Iniciação Científica (Edital 2015 ProIC/ DPP/UnB-PIBIC CNPq). Participou do Projeto *Um Gol de Educação* na Copa de 2014 (Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal), como voluntária (2011-2014). É servidora pública do Governo do Distrito Federal.

Priscila Campos Pereira

Graduada em Pedagogia pela UnB. Especialista em Docência do Ensino Profissional e Superior, em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e em Gestão e Orientação Educacional pelo Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA). Especialista em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Mestre em Educação pela FE/UnB, na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC). Atuou como professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Desde 2014, exerce a função de pedagoga na Escola Nacional de Administração Pública (Enap).

Wesley da Silva Oliveira

Pedagogo e Mestre em Educação pela UnB, iniciou a carreira docente na Secretaria de Educação do DF. Desde 2018, é professor do IFB: leciona no Curso de Licenciatura em Pedagogia, voltado para as áreas de interesse: Cultura e Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Trabalho e Educação; Educação Antirracista; Tecnologias da Informação e Comunicação e Gestão da Educação.

Nathália Barros Ramos

Professora da SEEDF, graduada em Pedagogia pela UnB. Graduada em História pela UnB. Mestre em Educação pela UnB (2019). Licencianda em História pela UnB. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Pedagogos/Professores (GEPFAPE/UnB). Possui interesses de pesquisa e atuação em Movimento Sociais, Políticas Públicas, Educação de Jovens e Adultos, Extensão Universitária e Formação de Professores.

Gilberto Ribeiro do Nascimento

Atuou como Educador Popular (1990-1991) no Cepafre. É professor efetivo da SEEDF desde 2000. Foi Gerente da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da SEEDF (2010-2011). Também é integrante do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização/Fórum de Educação de Jovens e Adultos do DF (GTPA/Fórum EJA-DF). Graduado em Pedagogia pelo UniCEUB (2005). Especialista em Educação na Diversidade, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, pela UnB (2014). Mestre em Educação pela FE/ UnB (2019).

Maria Madalena Tôrres

Mestre em Educação pela UnB (2005). Especialista em Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais da Educação Básica pela UnB (2002). Graduada em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (2000). Atuou na Educação Popular (1986-1997) e como professora do Ensino Básico (1998-2000). Foi professora

do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização da FE/UnB (2001-2004). Foi da equipe pedagógica da SECAD/MEC (2004-2007). Aposentou-se da SEEDF. Representou o GTPA/Fórum EJA no Conselho Comunitário da UnB e no CONSUNI/UnB. Atualmente, integra a diretoria do Cepafre.

Fernanda Carolina de Melo Pereira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Mauá (2016) e em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (2006). Diretora do Colégio Estadual Mauro Borges Teixeira (Nerópolis-GO) (2011-2019). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua portuguesa e língua inglesa. Pós-graduada em Docência de Ensino Superior e Avaliação de Ensino pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Mestranda em Educação pela FE/UnB, sob a orientação do prof. Dr. Erlando da Silva Rêses. Foi aluna bolsista pela Capes do curso de Leadership and Mentoring na Mary Immaculate College em Limerick, na Irlanda (2019-2020).

Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

Pedagogia Socialista, Trabalho e Educação

A educação é um aspecto central do Marxismo: educação para compreender o mundo, educação para perceber a unidade do concreto, educação para entender cada um dos múltiplos aspectos da realidade, educação para conhecer o passado e educação para transformar a realidade de maneira consistente e com propósitos bem definidos.

Esta obra trata dos princípios da educação socialista, em nível abstrato, à luz de experiências históricas marcantes e informada por experiências práticas no Distrito Federal e na Região Metropolitana de Brasília. Um trabalho rico em múltiplas dimensões, profundo e extremamente valioso para a prática, tanto acadêmica quanto diretamente educativa.

Alfredo Saad Filho
King's College London



EDITORA



UnB

www.unb.br/edicoes