

Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora¹

In defense of the integral human training project for the working class

En défense du projet d'éducation humaine intégrale pour la classe ouvrière

Resumo

O tema enunciado no título é tratado neste artigo começando por apresentar um esboço do projeto de escola de formação integral passando, no segundo momento, à defesa do referido projeto para a classe trabalhadora e também pela classe trabalhadora à qual cabe o protagonismo principal para se efetivar a implantação da escola unitária de formação integral. Finalmente, à guisa de conclusão, indica-se a importância da educação escolar articulada à organização das massas trabalhadoras para o desenvolvimento da consciência social como condição para a transformação revolucionária da sociedade.

Palavras-chave: Formação humana; Educação escolar; Formação integral; Classe trabalhadora; Transformação social.

Abstract

The theme mentioned in the title is dealt with in this article, starting by presenting an outline of the integral formation school project, passing, in the second moment, to the defense of the mentioned project for the working class and also by the working class, which has the main role to make effective the implantation of the unitary school of integral formation. Finally, by way of conclusion, it indicates the importance of school education articulated with the organization of the working masses for the development of social conscience as a condition for the revolutionary transformation of society.

Keywords: Human formation; Schooling; Integral formation; Working class; Social transformation.

Résumé

Le thème mentionné dans le titre est traité dans cet article, en commençant par présenter un aperçu du projet d'école de formation intégrale, en passant, dans un deuxième temps, à la défense du projet mentionné pour la classe ouvrière et aussi par la classe ouvrière, qui a pour rôle principal de rendre effective l'implantation de l'école unitaire de formation intégrale. Enfin, en guise de conclusion, il indique l'importance de l'éducation scolaire articulée avec l'organisation des masses laborieuses pour le développement de la conscience sociale comme condition de la transformation révolutionnaire de la société.

Mots clés: Formation humaine; Scolarité; Formation complète; Classe ouvrière; Transformation sociale.

Recebido: 30/01/2022 | **Revisado:** 03/02/2022 | **Aceito:** 04/02/2022 |
Publicado: 14/03/2022

Dermeval Saviani

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3148-3055>

Universidade Estadual de Campinas
E-mail: dermevalsaviani@yahoo.com.br

Como citar: SAVIANI, D.; Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022. ISSN 2447-1801.



Este trabalho é licenciado sob um [Creative Commons Atribuição 4.0 Licença Não Relatada](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Conferência de abertura do VI Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: em defesa do projeto de formação humana integral do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Evento realizado virtualmente (<https://www.youtube.com/watch?v=9ND6qloswLA&t=3768s>), em 23 de novembro de 2021.

1 INTRODUÇÃO

Cumprimentando a todas as pessoas, desde as que, na condição de integrantes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e, especificamente, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, assumiram a ingente tarefa de organizar esse importante evento, até aquelas que se conectaram para nos acompanhar, quero, inicialmente, agradecer o honroso convite para proferir a conferência de abertura do VI Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional sobre "A produção do conhecimento em educação profissional".

Tendo atendido ao convite para proferir a conferência de abertura e começando a alinhar as ideias que deveriam compor minha exposição, pensei: mas o que poderei dizer além da proposta de formação humana integral por mim formulada e já apresentada em diferentes oportunidades? Minha atenção voltou-se, então, para um detalhe no enunciado do tema que me foi proposto para eu tratar nesta conferência de abertura. O referido enunciado não se limita a me pedir que apresente um projeto de formação humana integral. Pede-se que faça a defesa do projeto de formação humana integral tendo em vista um destinatário específico: a classe trabalhadora. Eis que o tema da conferência recebeu este enunciado completo: "Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora". Decidi, então, desenvolver a conferência começando por apresentar sucintamente um esboço do projeto de uma escola de formação integral passando, no segundo momento, à defesa do referido projeto não apenas para a classe trabalhadora, mas também pela classe trabalhadora cujo protagonismo será decisivo para se conseguir a implantação plena da escola de formação integral.

2 ESBOÇANDO UM PROJETO DE UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Tendo em vista que a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural e muito menos divina, mas deve ser produzida pelos próprios seres humanos sendo, pois, um produto do trabalho, a educação, de modo geral, e especificamente a organização do ensino, deve tomar como referência o conceito gramsciano do trabalho como princípio educativo. De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados: num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear, em diferentes oportunidades entre as quais menciono o artigo "Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos",

publicado na *Revista Educação & Sociedade* (SAVIANI, 2007, p. 159-162) e o item e) "Sobre a organização pedagógica", do capítulo IV, "Indicações para a construção do Sistema Nacional de Educação no Brasil", do livro *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas* (SAVIANI, 2017a, p. 55-61) a escola unitária de formação integral. Conforme Gramsci, a escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.

Considerando o primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, vemos que o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar.

A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. O estudo das ciências naturais, assinala Gramsci, visa introduzir as crianças na "societas rerum" e pelas ciências sociais elas são introduzidas na "societas hominum":

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da 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 histórico-dialética do mundo... (GRAMSCI, 1975a, vol. III, p. 1541; na edição brasileira, 1968, p. 130).

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isto significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar e

dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é, conforme o explicitou Pistrak, a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano (Cf. PISTRAK, p. 55-56). O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido trata-se de uma escola de tipo “desinteressado” como propugnava Gramsci (1975a, p. 486-487; na edição brasileira, 1968, p. 123-125) . É assim que ele entendia a escola ativa e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. Para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

Finalmente, à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem.

Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo através da ocupação profissional ou a especialização universitária.

Ora, em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo. É necessário, pois, que eles disponham de organizações culturais por meio das quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. Com isto, além de propiciar o clima estimulante imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores, tal mecanismo funciona como um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, criando a atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material.

Ressalte-se que essa proposta é bem diversa da atual função da extensão universitária. Não se trata de estender à população trabalhadora, enquanto receptora passiva, algo próprio da atividade universitária. Trata-se, antes, de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo. Aliás, Gramsci (1968, p.125-127) imaginava que tal função viesse a ser desempenhada exatamente pelas Academias que, para tanto, deveriam ser reorganizadas e totalmente revitalizadas deixando de ser os “cemitérios da cultura” a que estão reduzidas atualmente.

Por fim e com certeza o mais importante, deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o processo de formação da escola unitária. Está em causa, aqui, a questão do trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo.

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975a, vol. III, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Diferentemente dessa tendência dominante, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito dos vários níveis da escola unitária deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Assim, além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos. Pois não deixa de ser verdade que, cada vez mais, nos relacionamos com as máquinas eletrônicas, especificamente com os computadores considerando-os fetichisticamente como pessoas a cujos desígnios nós nos sujeitamos e, sem conseguirmos compreendê-los, atribuímos a eles determinadas características psicológicas traduzidas em expressões que os técnicos utilizam para nos explicar seu comportamento, tais como: ele, o computador, não reagiu bem ao seu procedimento; ele é assim mesmo, às vezes aceita o que você propõe e às vezes não aceita; etc.

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Após esse resumo da proposta de escola unitária de formação humana integral, passo a tratar de questão da defesa dessa formação integral na perspectiva da classe trabalhadora.

3 EM DEFESA DA ESCOLA UNITÁRIA DE FORMAÇÃO INTEGRAL PARA A CLASSE TRABALHADORA

Sabemos que a proposta de escola unitária elaborada por Gramsci tinha em vista, de forma imediata, a sociedade capitalista em que ele vivia visando criar as condições para instituir a reforma intelectual e moral que elevaria a classe trabalhadora à condição de efetuar a transformação revolucionária que conduziria à implantação de um novo modo de produção à base do qual seriam abolidas as classes sociais com o advento da sociedade socialista como fase de transição para a sociedade comunista. Mas sabemos também que ele tinha como referência, na proposta da escola unitária, a experiência soviética.

Como explicitarei na entrevista concedida à revista *Movimento*, da Faculdade de Educação da UFF, em 2017, sobre a recepção de Gramsci na educação brasileira, embora alguns colegas considerem que a concepção de politecnia seja incompatível com a visão gramsciana, não compartilho dessa opinião. Ao contrário, vejo uma convergência entre a ideia de politecnia formulada no empenho da construção de uma nova educação no contexto da Revolução Soviética e a proposta gramsciana de escola unitária. Aliás, embora no vocabulário de Gramsci não apareça a palavra “politecnia”, a elaboração gramsciana da escola unitária, conforme mostra Manacorda (2008, passim), se fez tendo presente constantemente a experiência pedagógica soviética que ele conheceu diretamente entre 1924 e 1926, quando viveu em Moscou.

Não obstante os críticos, entre os quais destaco meu caro amigo Paolo Nosella, costumem recorrer a Manacorda para desqualificar a concepção de politecnia à vista de seus comentários filológicos dando conta de que, em Marx, prevaleceria o conceito de “educação tecnológica” sobre o de “educação politécnica”, o próprio Manacorda, no livro *O princípio educativo em Gramsci*, testemunha “a fonte soviética declarada” pelo próprio Gramsci como tendo influenciado sua proposta de escola unitária. E Manacorda (2008, p.162-163) transcreve a passagem em que Gramsci se reporta a Lênin, esclarecendo que Gramsci se referia ao opúsculo de Lênin *Materiais para a revisão do programa do partido* e registra que os aspectos mais propriamente escolares contidos nesse opúsculo são de autoria de Krupskaja, acrescentando que é o próprio Lênin que nos traz essa informação. E cita a seguinte passagem de Lênin indicando que no ponto ‘e’ do programa há “o projeto, acompanhado de breves notas explicativas, das modificações que devem ser introduzidas nos parágrafos do programa referente à instrução pública. Esse projeto fora redigido, após a conferência, por N. K. Krupskaja (LÊNIN, 1966, p. 469, citado por MANACORDA, 2008, p. 163). Cita, em seguida, o parágrafo 14 desse projeto de Krupskaja: “Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo” (idem, ibidem).

Não bastasse a clareza desse testemunho, Manacorda vai além, observando: “Ora, é muito importante que nos chegue finalmente de Gramsci a indicação explícita

e direta do modelo existente de escola unitária, a 'escola única do trabalho', que ele tem presente de forma constante em suas reflexões. Do contrário, teríamos que nos contentar em supô-la, embora não pudéssemos deixar de fazê-lo". E arremata:

Agora, é ele próprio que nos diz ter bem presente não apenas aquela escola, mas o exato documento político do partido bolchevista no qual ela fora delineada por Krupskaja e por Lênin e até mesmo a nota explicativa ao parágrafo em que se trata do tema que lhe é tão caro. Portanto, esse caderno, do qual nos vêm as páginas mais orgânicas que Gramsci escreveu sobre a escola, propicia-nos também, justamente no momento em que nos preparamos para lê-lo, esse testemunho explícito, que será uma chave preciosa para sua interpretação (MANACORDA, 2008, p. 164).

Aí está. Como diriam os escolásticos, "conclusio patet": a conclusão é evidente. Ou, como costumava dizer um velho professor de Filosofia do Seminário Maior, nas aulas que eram ministradas em latim, quando concluía uma explicação didaticamente convincente: "clarior quam lux solis", mais claro do que a luz do sol.

Vê-se, então, que Gramsci propôs a organização da escola unitária de formação humana integral para a classe trabalhadora nas condições italianas tendo como referência a experiência da construção soviética da escola politécnica no segundo quartel do século XX quando o capitalismo, após sair da grande crise de 1929, envolveu-se numa Guerra Mundial que destruiu enorme quantidade de forças produtivas, o que lhe deu novo impulso abrindo-se a fase dos anos dourados com acelerado desenvolvimento econômico e criação do "Estado do Bem-Estar" que se esgotou com a crise da década de 1970 que determinou a reconversão produtiva com o advento do neoliberalismo desembocando na crise atual cujos indícios sugerem tratar-se de uma crise estrutural, de caráter terminal.

Com efeito, conforme Mészáros, uma crise é estrutural quando "afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada" (MÉSZÁROS, 2002, p. 797). É distinta da crise não estrutural que "afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência da estrutura global" (MÉSZÁROS, 2002, p. 797). O próprio Mészáros (2002, p. 796) desde 1994 quando lançou a edição original de *Para além do Capital*, já considerava estrutural a atual crise do capitalismo, tendo em vista seu caráter universal, seu alcance global, sua escala de tempo contínua ou permanente e seu modo de desdobrar-se rastejante, isto é, mesmo sem negar possíveis manifestações mais espetaculares, a crise vai persistentemente se insinuando nas várias dimensões características da estrutura, minando-a progressivamente.

Hoje os sinais da crise estrutural estão bem mais visíveis. Tendo se estendido por toda a Terra, o capitalismo não tem mais para onde se expandir e passa a obter uma sobrevivência por meio da "produção destrutiva". Isso porque aquilo que é destruído pode ser reconstruído a partir das relações sociais de produção dominantes, baseadas na propriedade privada. Mas já não é mais possível desenvolver novas forças produtivas porque as relações sociais privadas, que até meados do século XX

impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas, a partir da crise dos anos de 1970, que determinou a reconversão produtiva com o advento do neoliberalismo, passaram a frear o avanço das forças produtivas gerando esses fenômenos a que estamos assistindo de desastres ambientais, acidentes de trânsito, guerras localizadas e, mais recentemente, as manifestações acompanhadas da queima de veículos e outras formas destrutivas nomeadas pela imprensa como vandalismo assim como pelas ações do crime organizado, tanto a partir das prisões como nas áreas de controle do tráfico de drogas. Aliás, os dois setores que movimentam as maiores somas de capitais nos dias de hoje são o comércio de armamentos e o comércio de drogas.

Mas além desses eventos extrínsecos ao processo produtivo que alimentam a reprodução capitalista, o próprio modo de produzir incorporou intrinsecamente a forma destrutiva ao reger-se pela obsolescência programada mediante a qual os bens são produzidos para durar pouco exigindo em tempos cada vez mais curtos a necessidade de sua substituição. Isso ocorre com todos os produtos sendo mais evidente nos equipamentos eletrônicos que utilizam como matéria prima o plástico cujos artefatos obsoletos inundam o planeta danificando o meio ambiente.

Com a desintegração do “socialismo real”, todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo. Em 1990, no calor dos acontecimentos relativos ao colapso da União Soviética, escrevi que em lugar de acreditar que o socialismo morreu e que Marx fracassou, as evidências apontam em sentido contrário, pois esse fato apenas realça a consistência da tese de Marx segundo a qual “nenhum modo de produção desaparece antes de ter esgotado todas as suas possibilidades” e que não é possível uma solução parcial para os problemas postos pelo capitalismo. Portanto, o que se comprova é que a tentativa de se implantar o socialismo em apenas uma parte do mundo se revelou inviável. Fracassou, pois, o socialismo como solução parcial; mas não se pode dar como comprovada a inviabilidade do socialismo como solução global. Agora não há mais os problemas do socialismo paralelamente aos problemas do capitalismo. Todos os problemas do mundo, hoje, são problemas do capitalismo. E precisam ser resolvidos, o que só pode ocorrer com a superação do próprio capitalismo como totalidade. E a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria “socialismo”. Fora disto a alternativa que resta é a barbárie (SAVIANI, 1991, p. 103-104) que já está se alastrando em todo o mundo e, particularmente, aqui no Brasil.

Portanto, o grande desafio posto pela crise global do capitalismo diz respeito à sua transformação radical construindo, pela práxis revolucionária, uma nova sociedade de base socialista. E esta, obviamente, é uma tarefa da classe trabalhadora, a classe explorada que tem todo o interesse em transformar esta sociedade para se livrar da dominação à qual se encontra submetida.

4 CONCLUSÃO

O desenvolvimento da consciência social proletária como premissa para a ação política e ideológica eficaz implica dois aspectos, de preferência organicamente articulados entre si. Trata-se da educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar, como destacou Gramsci num texto de 1916:

É através da crítica da civilização capitalista que se forma ou está se formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura, e não já evolução espontânea e naturalística. [...] E não se pode obter isso se não se conhece também os outros, a sua história, o suceder-se dos esforços que eles fizeram para ser isto que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Quer dizer, ter noções de que coisa é a natureza e as suas leis para conhecer as leis que governam o espírito (GRAMSCI, 1975b, pp. 25-26).

E Gramsci conclui, de forma clara, situando a necessidade de o proletariado dominar o saber histórico, colocando-se, assim, como um elo na cadeia da história universal:

Se é verdade que a história universal é uma cadeia dos esforços que o homem fez para libertar-se tanto dos privilégios como dos preconceitos e da idolatria, não se compreende por que o proletariado, que um outro elo quer juntar a essa cadeia, não deva saber como e por que e de quem tenha sido precedido, e qual a vantagem que pode tirar desse saber. (GRAMSCI, 1975b, pp. 26).

Mas essa formação histórica e crítica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas como, aliás, preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada.

As ações de massa devem ser orientadas, o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste ao nível propriamente político realizando a catarse entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores, isto é, a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. Assim, por exemplo, numa greve por reivindicação salarial, não basta reivindicar determinado índice com o argumento de que o trabalhador tem direito ao aumento solicitado e, portanto, a paralização tem o sentido de forçar o empregador a conceder o índice proposto. Deve-se ir além e mostrar, como Marx o fez no texto salário, preço e lucro, apresentado na AIT, em junho de 1865, que os ganhos do empregador são parte da mais-valia produzida pelos próprios trabalhadores correspondendo, portanto, a trabalho não pago. Marx observa, ao final, que os trabalhadores não devem esquecer que, em suas lutas diárias, atacam os efeitos e não as causas. e que o

sistema capitalista, apesar de todas as misérias que impõe, “engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade”, acrescentando que, em lugar do lema conservador “um salário justo por uma jornada de trabalho justa!”, deve adotar o lema revolucionário: “Abolição do sistema de trabalho assalariado!” (MARX, s/d., p. 377-378).

Efetivamente, o sistema de trabalho assalariado é, no fundo, uma forma disfarçada de escravidão, uma vez que, ao vender sua força de trabalho em troca do salário, o trabalhador está vendendo a si mesmo. E o capitalista, ao pagar seu justo valor na forma de salário adquire o direito de pôr essa força de trabalho para trabalhar tendo a posse de tudo o que ela é capaz de produzir. É, pois, uma forma de escravidão porque a força de trabalho não é um bem que o trabalhador possui e do qual ele pode se desfazer livremente transferindo-a para outro e permanecendo integralmente ele mesmo. Sua força de trabalho constitui seu próprio ser não podendo, portanto, vendê-la sem se alienar, sem se perder inteiramente. Com efeito, como Marx assinalou em “O Capital”, no trabalho, o homem “põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana”. (MARX, 1968, p. 208). Portanto, o exercício da força de trabalho compromete todo o ser do trabalhador. E, nas condições atuais sob a hegemonia do chamado “neoliberalismo”, a própria regulamentação do processo de trabalho é posta à margem buscando-se transformar o trabalhador em empresário de si próprio. Cai, então, o disfarce. Agora é o próprio trabalhador que se vende a si mesmo colocando-se, sem qualquer contrapartida, à disposição do capitalista.

Podemos dizer, então, que a análise da dialética do senhor e do escravo, de Hegel, torna-se verdade prática. Com efeito, na medida em que o escravo se torna consciente da sua condição de escravo ele se assume como tal e, portanto, se liberta da escravidão porque deixa de servir ao seu senhor por obrigação e passa a servi-lo livremente. Logo, já não é mais escravo. E, nesse mesmo ato, ele liberta também seu senhor da escravidão porque o senhor já não necessita exigir do escravo que o sirva sob coação, pois ele já o serve espontaneamente.

Em situação análoga, o trabalhador, na medida em que se assume como empresário de si mesmo ele se liberta do trabalho assalariado, pois deixa formalmente de vender sua força de trabalho ao capitalista. E, nesse mesmo ato, ele liberta o capitalista da necessidade de comprar sua força de trabalho sem deixar, porém, de contar com essa mesma força que passa a ser obtida numa relação de troca com outro suposto “empresário”, livrando-se da pecha de explorador da força de trabalho.

De fato, ao transformar-se em empresário de si próprio o trabalhador passa a operar com vantagens ainda maiores para o capitalista, o que nos permite compreender porque são os capitalistas que acenam com essa possibilidade e vêm induzindo os trabalhadores a se transformarem em empresários de si mesmos. Os próprios trabalhadores com certeza prefeririam ter um trabalho com carteira assinada e com todos os direitos assegurados pela legislação trabalhista. Como isso vai se tornando inviável, não lhes resta outra alternativa senão trabalhar por conta própria caindo na informalidade e perdendo, assim, os direitos inscritos na CLT. Além disso, cumpre considerar que a indução, pelos capitalistas, para que os trabalhadores se transformem em empresários de si mesmos – o que soa como uma espécie de elevação de seu *status* pelo autoempresariamento – configura, no entanto, uma

situação que ocorre para cada trabalhador individualmente considerado, razão pela qual, do ponto de vista capitalista, o incentivo para o trabalhador tornar-se empresário de si mesmo pressupõe a condição de seu autoisolamento, vale dizer, sua desvinculação da classe trabalhadora e de suas entidades representativas como os sindicatos. No entanto, se os trabalhadores passarem a assumir o empresariamento de forma coletiva como estratégia para abolir o trabalho assalariado, poderíamos inverter a situação colocando transitoriamente os capitalistas na dependência dos trabalhadores, pois sem eles o capital não terá mais-valia para incorporar chegando, no limite, à superação do capitalismo e dos capitalistas. Estaria sendo reeditada, obviamente em condições totalmente novas, o processo da ascensão da burguesia que se tornou classe economicamente dominante antes de se tornar politicamente dominante, o que levou reis e, em parte, senhores feudais à dependência da burguesia, antes de se consumir a revolução burguesa. Por esse caminho, seria resolvido o problema da constituição da base econômica para dar sustentação à revolução proletária.

É, portanto, fundamental que as ações encetadas pelas organizações de massa dos trabalhadores se constituam em experiências da nova forma de sociedade quanto ao modo de organizar e de administrar as relações sociais. Isso é importante por produzir os germes da futura sociedade socialista e também porque seu êxito injeta um novo ânimo na luta dos trabalhadores dispondo-os a novas iniciativas, o que podemos constatar nas ações do MST. A forma resoluta com que seus militantes arregimentam rapidamente grande número de famílias para realizar ocupações e o modo como organizam e administram a vida nos acampamentos e assentamentos constituem germes da sociedade socialista que se quer implantar e, pelos resultados atingidos, revigoram suas forças e os animam a prosseguir na luta em busca de novas conquistas.

Isso que o MST vem fazendo em relação ao meio rural deve ser feito também no meio urbano. como já está ocorrendo com as ações de solidariedade efetuadas nas periferias das cidades no contexto da Covid 19. Nesse âmbito destacam-se iniciativas como a das organizações sindicais dos ramos metalúrgico, químico, têxtil e vestuário, alimentação, construção civil e energia que criaram a *IndustriALL Brasil* visando reverter a desindustrialização do país que vem sendo impulsionada pelo Estado sob o governo de Bolsonaro. Mas é preciso capitalizar tais iniciativas conferindo-lhes um caráter orgânico na direção da transformação revolucionária da sociedade o que, entretanto, está fazendo falta nas condições atuais da luta popular.

De fato, um ponto de estrangulamento do processo de organização das ações que conformam a luta dos trabalhadores é, no Brasil, a ausência do partido revolucionário. Gramsci, assim como alargou o conceito de Estado que passou a abarcar tanto a sociedade política como a sociedade civil, ampliou também o conceito de partido admitindo, além dos partidos políticos, os partidos ideológicos. O partido político constitui uma “organização prática (ou tendência prática), ou seja, um instrumento para a solução de um problema ou de um grupo de problemas da vida nacional e internacional” (GRAMSCI, 1975b, vol. II, p. 1352). Em contrapartida, o partido ideológico é “o partido como ideologia geral, superior aos vários agrupamentos mais imediatos” (GRAMSCI, 1975b, vol. II, p. 1353). Dessa forma, sob o conceito de “partido ideológico” se agrupa o conjunto dos aparelhos e organizações intelectuais, tais como a imprensa, as editoras, círculos, clubes, igrejas, associações culturais, profissionais ou comunitárias, entidades de benemerência, assim como as escolas públicas e privadas de diferentes tipos e níveis. Essas duas modalidades de partido –

político e ideológico – se unificam no partido revolucionário, a saber, o partido comunista como partido do proletariado, definido como o organismo privilegiado de difusão da concepção de mundo da classe trabalhadora, o “arauto e organizador de uma reforma intelectual e moral, o que, em síntese, significa criar o terreno para um ulterior desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular visando à realização de uma forma superior e total de civilização moderna” (GRAMSCI, 1975b, vol. III, p. 1560).

O papel do partido revolucionário é, portanto, dar coesão e direção à mobilização das massas e, para isso, deve manter um estreito vínculo com as organizações dos trabalhadores. Na situação atual não dispomos de um partido com essas características. Nossos partidos de esquerda se circunscrevem ao plano institucional. Mesmo aqueles partidos que criticam o PT por ter se afastado das massas voltando-se, após assumir governos, ao plano institucional, também esses partidos não mantêm vínculos com as massas. Falta-nos um verdadeiro partido revolucionário dotado de capilaridade para organizar, mobilizar e liderar as massas trabalhadoras seja no âmbito da economia criando formas de produção autônomas confrontando o capital, seja no âmbito político afrontando o Estado burguês. Eis aí a tarefa urgente e necessária a ser encetada pelas assim chamadas “forças de esquerda” na luta contra a barbárie em nosso país nesse contexto de crise terminal do capitalismo em que o Brasil foi tomado de assalto pelo segmento político da extrema direita.

São essas, enfim, as considerações que trago a vocês no encerramento desta conferência de abertura sobre o tema que me foi atribuído: “em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora”. Com a análise efetuada apenas introduzi a discussão do tema central do evento, o qual será objeto de ampliação e aprofundamento ao longo dos próximos três dias nas 8 mesas temáticas e nas três sessões de “conversas” previstas na densa programação deste VI Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional sobre a produção do conhecimento em educação profissional. Espero, enfim, ter trazido alguma contribuição para nossas lutas. Muito obrigado.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**, 4 vol. Torino: Einaudi, 1975a.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti giovanili (1914-1918)**. Torino: Einaudi, 1975b.

MANACORDA, Mario Alighieri. **O princípio educativo em Gramsci**, 2ª ed. Campinas, Alínea, 2008.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**, vol. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d., p. 333-378.

MÈSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo, Boitempo, 2002.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez/Livros do Tatu, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, 2007, p. 152-165.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas, 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2017a.

SAVIANI, Dermeval. A recepção de Gramsci na educação brasileira. Entrevista com Dermeval Saviani. **Movimento**: Revista de Educação. Niterói, ano 4, número 6, p. 386-404, jan./jun. 2017b.