

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO DA RUPTURA E A COMPLEXA SUPERAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO DO CAPITAL NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
ELISMAR BEZERRA ARRUDA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	DOUTORAND O
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>O presente trabalho está referenciado na filosofia política marxiana, nas contribuições de Gramsci e de autores que discutem o problema da educação-escolar das massas trabalhadoras no sentido da afirmação das suas organizações, lutas e movimentos emancipatórios. Concebe-se a Escola Pública como organismo vivo, cujas contradições e crises expressam a materialidade econômico-social burguesa que, dominada e governada pelo capital, desenvolve-se marcada pela luta de classes; o <i>Pedagogismo</i> como a expressão da concepção de mundo dominante, que busca governar o processo educacional-escolar dos trabalhadores, restringindo o pensar/agir docente ao “didático-pedagógico”, isto é, suas concepções e práticas político-pedagógica ao que é <i>escolástico</i>. Defende-se a ruptura/superação desse pensar/agir errado dos professores, face às necessidades históricas dos trabalhadores, por um novo pensar/agir referenciado não na escola, nem nas ideias pedagógicas, em si, mas, na materialidade capitalista, donde decorre a escola e o <i>Pedagogismo</i>; portanto, como construção hegemônica dos trabalhadores, antagônica ao <i>hegemonismo</i> burguês.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Pedagogismo. Escola Pública. Hegemonia.			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>This study is based in Marx’s political philosophy, in Gramsci contributions, and in the authors that discuss the problem of school education of the working people in relation to these use of their organizations, struggles, and emancipator movements. The Public School is conceived as a living organism, which contradictions and crises express a bourgeois socioeconomic materiality that dominated and controlled by the capital is developed marked by the class struggle; Pedagogism as the expression of the dominant world conception that seeks to govern the educational process of the workers, limiting the thinking/acting of teachers in the didactic/pedagogical process; this means their conceptions and political pedagogical practices to what is scholastic. It is defended the breaking/overcoming of that wrong thinking/ acting of teachers, in opposite to the historical needs of workers, by a new thinking/acting, neither based on the school northe pedagogical ideas, in themselves, but in the capitalist materiality, where the school and Pedagogism run; therefore, as a hegemonic construction of the workers, antagonistic to bourgeois hegemony.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Pedagogism, Public School, Hegemony			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, Classe e Luta de Classes			

A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO DA RUPTURA E A COMPLEXA SUPERAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO DO CAPITAL NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA

Elismar Bezerra Arruda¹

Bolsista da CAPES

Introdução

As reflexões que constituem este trabalho resultam, basicamente, do estudo desenvolvido para o Mestrado intitulado: “Uma tentativa de reinvenção da Escola Pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores – o caso do NEP – Núcleo de Educação Permanente de Colíder”², em que se verificou existir um vigoroso movimento político-pedagógico dos trabalhadores da educação, liderado pelos professores, que se efetivou como construção de uma nova Escola Pública, com efeito, como elaboração teórico-metodológica de uma nova educação-escolar das massas trabalhadoras. Percebe-se nesse processo, que a presença destas massas nesta escola em busca do conhecimento faz emergirem as contradições fundamentais da sociedade capitalista, em toda a sua crueza, do que decorre a necessidade de os educadores envolvidos e comprometidos com aquele movimento conhecerem concretamente a natureza dessas contradições.

Trata-se de um movimento que, por nascer das necessidades materiais e espirituais das massas, busca se desenvolver em conexão com os seus movimentos, lutas e organizações e, assim, em negação às iniciativas de caráter escolástico. Portanto, um movimento autêntico, autônomo, das massas e, por isso mesmo, alvo do ataque diuturno do *Pedagogismo* – que é a concepção escolástica da educação e, especialmente, do processo educacional-escolar dos trabalhadores que, assim, desenvolve-se hegemônico, isto é, no sentido de dominar e dirigir o modo de ser da escola em sua totalidade, tratando os processos educacionais ali desenvolvidos como fenômenos ou construções limitadas aos próprios contornos didático-pedagógicos. O *Pedagogismo*, portanto, é um reducionismo político-pedagógico do processo educacional-escolar dos trabalhadores ao que começa e termina na escola; precisamente por não começar nem terminar na escola, essa filosofia política se realiza, buscando não permitir a percepção, nem que seja tratada concretamente, a conexão orgânica entre a Escola Pública e a sociedade – e, esta, em sua configuração real, marcada pela divisão entre as classes sociais fundamentais: a dos proprietários e a dos trabalhadores.

¹ Doutorando em Educação pela UFF – Universidade Federal Fluminense. Professor das redes públicas de ensino de Cuiabá – MT e do Estado de Mato Grosso. Membro do NUIPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação da UFF. Pesquisador colaborador do GPMSE – Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação da UFMT.

² ARRUDA, E. B (Dissertação de Mestrado, 2011)

Tem-se, assim, o *Pedagogismo* como, mais que um referencial teórico-metodológico, uma filosofia política que se realiza pela apartação da Escola Pública e os seus processos educacionais, das organizações, dos movimentos e das lutas autônomas e de autonomização da classe trabalhadora; expressa, desse modo, a natureza da materialidade capitalista que, autotélica, desenvolve-se em afirmação de si mesma e, portanto, em negação/destruição de qualquer protagonismo ou iniciativa política autônoma das massas trabalhadoras no sentido da sua autonomização. Trata-se de um movimento hegemônico, que se realiza sempre no sentido de conservar as estruturas da materialidade da qual decorre, o que o faz exigir determinada finalidade, ou seja, determinada qualidade, da escola e dos seus processos educacionais – precisamente, aquilo que estabelece e requer o mercado. Com efeito, o *Pedagogismo* desenvolve-se sempre no sentido de destruir ou degenerar a natureza daquele movimento político-pedagógico dos trabalhadores da educação – porque a finalidade superior deste, antitética ao *Pedagogismo*, é realizar-se, *per se*, como construção hegemônica da classe trabalhadora e, assim, articulado aos outros elementos dessa vasta e complexa construção.

O objetivo do presente trabalho é apresentar reflexões, fruto das observações e análises realizadas sobre esse movimento, a partir da realidade mato-grossense, as quais, de início, leva-nos a tratá-lo como uma construção político-pedagógica em curso; com efeito, afigura-se como uma construção que, por não seguir um roteiro pré-determinado, ou por não se referir a um conjunto de atividades cuja finalidade seria “costurar” o que, a priori, já estivesse “alinhavado”, é construção que se faz, teórico-praticamente, no próprio curso. Dessa forma, busca-se aqui levantar elementos teórico-metodológicos, a partir das orientações que nos oferece a Filosofia da Práxis, desde as suas formulações originais em Marx (1984; 2001; 2012), mas, também, com as contribuições desenvolvidas por intelectuais como Gramsci (2010), Saviani (2008; 2000), Semeraro (2006; 2009) no sentido de oferecer um entendimento concreto sobre esse movimento, notadamente sobre o seu complexo e contraditório “estar sendo”, face ao hegemônico capitalista e, assim, a sua perspectiva histórica. Indica-se, desse modo, o seu caráter de classe, portanto, um movimento pela construção da escola da classe trabalhadora, o qual, com essa perspectiva, só pode se desenvolver na forma de confronto às estruturas e superestruturas da sociedade capitalista, estas, que ao nível da unidade escolar, afigura-se, teórico-metodologicamente, na forma do indica o *Pedagogismo*.

Busca-se, assim, demonstrar como esses confrontos se materializam no interior da Escola Pública; esta, tomada não como a unidade escolar em si, mas, vinculada organicamente

ao sistema³ público estadual de ensino constituído pelas redes municipais e estadual. Desse modo, busca-se evidenciar esses confrontos em dois momentos específicos do processo educacional-escolar: a) nos momentos em que a escola discute, mais especificamente, os seus processos pedagógicos – por exemplo nos cursos de formação, treinamentos, etc., dos professores e servidores (“formação continuada”), bem como nas “semanas pedagógicas”, quando são definidos os planos de trabalho e, assim, os rumos político-pedagógicos da escola para o ano letivo; b) nos momentos da construção político-educacional mais ampla, em que se trata do tipo de administração necessária ao sistema a partir da escola e das redes (Gestão Democrática), bem como das condições e do caráter do trabalho docente na escola face a natureza do capital.

Nesse sentido, o trabalho se justifica pela necessidade de se aprofundar a compreensão sobre a realidade educacional-escolar contraditória das massas trabalhadoras na sociedade capitalista, de forma a se explicitar melhor a natureza e, assim, os limites e possibilidades do trabalho docente na Escola Pública, na perspectiva da classe trabalhadora; portanto, no sentido de se construir uma nova qualidade educacional-escolar para as massas trabalhadoras, tendo como perspectiva a sua emancipação face aos sistemas do capital⁴. Justifica-se, portanto, pelo fato de que, a compreensão da realidade educacional-escolar no sentido de incrementar a construção político-pedagógica dos trabalhadores, pressupõem o rompimento com a concepção de mundo oferecida pelo *Pedagogismo*, bem como a superação dos seus procedimentos teórico-metodológicos escolásticos. Por conseguinte, tratar-se-á da natureza e do sentido da divulgada “crise da educação brasileira”, concebida aqui como fenômeno que só pode ser compreendido e explicado pela luta de classes, manifestando-se no processo educacional-escolar das massas trabalhadoras desde o interior da Escola Pública. Luta de classes que se efetiva, por um lado, na forma do que o *Pedagogismo* tenta impor como *hegemonismo* à educação-escolar das massas e, por outro lado, pelo que busca construir os trabalhadores da educação em conexão e, assim, substanciando seu movimento político-pedagógico de reforma/construção da nova Escola Pública, tomado como construção hegemônica dos trabalhadores. Portanto, estas reflexões buscam esclarecer o problema da qualidade educacional-escolar vinculando-a aos interesses e

³ Para maior e mais aprofundada compreensão conceitual sobre “sistema”, pode-se ver, dentre outros autores, Saviani (1978).

⁴ Para maior compreensão sobre a emancipação radical das massas trabalhadoras, no sentido da superação não “só” do capitalismo, mas, dos “sistemas do capital”, ver Mészáros (2011).

necessidade das classes sociais fundamentais; e não como quer o *Pedagogismo*, em seu reducionismo escolástico.

Desse modo, o trabalho foi desenvolvido a partir de dois procedimentos que se complementam: a) da observação: dos movimentos, lutas e conquistas dos trabalhadores da educação; dos cursos e seminários de formação ou qualificação de professores realizados pelos órgãos oficiais; dos encontros e seminários de entidades autônomas dos trabalhadores da educação pública; b) revisão bibliográfica dos autores citados, bem como de estudos, trabalhos de pesquisa realizados por estudiosos da Escola Pública e da educação-escolar em geral; análise de documentos escolares e notícias de jornais, sites, etc., que tratavam do problema educacional das massas, inclusive na visão empresarial.

Referencial teórico-metodológico e os espaços e tempos dos confrontos/construções político-pedagógicas de classe

Este trabalho está referenciado na Filosofia da Práxis que, segundo Semeraro (2014, p. 140-141), a partir de Gramsci, é “uma filosofia da práxis não apenas porque conjuga inseparavelmente teoria e prática [mas, por] ser uma filosofia que se forma na práxis político-pedagógica das classes populares, as únicas interessadas em revolucionar a realidade, em construir e dirigir uma nova civilização”. Dessa forma, parte-se da concepção do mundo como uma totalidade; integrado nessa totalidade, tem-se o homem/mulher, realizando-se como tal, fundamentalmente, por meio do trabalho. Pode-se dizer, então, que é pela produção dos seus meios de vida, que se distingue dos animais; assim, o homem/mulher coincide “[...] com a sua produção, com *o que* produzem e também com *o como* produzem (Marx e Engels, 1984, p. 15). Tem-se, dessa forma, que é, fundamentalmente, através do trabalho, que o homem/mulher interage e toma consciência da totalidade e de si mesmo, em relação orgânica, dialética, com a natureza: transformando-a e transformando-se no mesmo processo; daí que o seu vir a ser, será sempre uma autoconstrução.

É necessário patentear que o protagonismo da autoconstrução humana, não se refere ao indivíduo reduzido à sua individualidade, isto é, não pode ser atribuído ingenuamente ao homem em abstrato, mas, ao ser social concreto, historicamente determinado; portanto, “[...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado” (Gramsci, 1981, p. 39); porque “[...] a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos”: *o indivíduo, os outros homens e a natureza*. Ainda

conforme Gramsci (idem, p. 39-40), a relação do indivíduo com os outros homens e com a natureza não é de “justaposição”, nem “mecânica”, trata-se, isto sim, *derelações orgânicas* – “na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos”; e, assim, *derelações ativas e conectivas*, “por meio do trabalho e da técnica”, as quais, “correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual”.

Dessa forma, concebe-se que a vida em concreto⁵, historicamente determinada, “síntese de múltiplas determinações”, desenvolve-se como movimentos contraditórios complexos, decorrentes das relações sociais estabelecidas entre os homens/mulheres, as quais, materializam-se na mesma totalidade, no mesmo e único mundo em que a humanidade se realiza como tal; o que não significa afirmar, que a vida esteja se desenvolvendo em aberto, realizando-se revolucionariamente livre, “democraticamente”, no sentido da humanização plena, integral, do homem/mulher. Na realidade, desenvolve-se marcada pela apartação social decorrente da materialidade capitalista, que divide a sociedade em duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos despossuídos, os trabalhadores; com efeito, o “movimento” dominante, que expressa os interesses e as necessidades da classe dos proprietários, desenvolve-se no sentido da preservação dessa classe e, assim, busca fazer os demais movimentos dessa totalidade confluírem para a afirmação/preservação da materialidade capitalista – cujo objetivo vital é a valorização do capital⁶. Por conseguinte, a humanização do homem/mulher nesta sociedade, tende a se desenvolver no sentido requerido pelo movimento conservador do capital, tem, em si, os sinais dos movimentos de transformação revolucionária da realidade, impulsionados pelas lutas e organizações das massas trabalhadoras.

Deve-se entender, então, que, se todos constituem essa totalidade e, portanto, que não há ninguém fora da totalidade dominada pelo capital, é fundamental compreender e afirmar que, nessa realidade, a presença das massas despossuídas se desenvolve concretamente (sem desconsiderar a sua subsunção real no processo capitalista de produção) como movimentos, organizações e lutas, que confrontam, no sentido da superação, o movimento dominante-conservador. Assim, os movimentos fundamentais da vida, decorrem dessa apartação, portanto: como movimentos de afirmação/conservação, no sentido da preservação das

⁵ Conforme Marx (2003, p. 248): “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”.

⁶ Melhor e maior aprofundamento sobre o processo capitalista de produção pode-se obter no breve e profundo texto de Marx (2010), intitulado “Capítulo VI Inédito de O Capital”.

estruturas da materialidade capitalista e suas concepções de mundo; e, como movimentos de negação/transformação, que se desenvolvem confrontando e transformando essa realidade, no sentido da sua superação com uma nova materialidade e uma nova concepção de mundo.

Na Escola Pública, essa apartação e a dinâmica social decorrente, isto é, a luta de classes, manifesta-se na forma do confronto entre projetos político-pedagógicos antagônicos; entretanto, tal confronto, não se caracteriza pela existência de dois grupos cristalizados de pessoas se digladiando pela direção política da escola e da educação, como se numa partida de futebol. O que se constata ali, é que, se em um dado momento, os grupos se apresentam com uma determinada formação, em outro, podem apresentar formação bem diversa, exatamente pelo fato de indivíduos com uma posição terem migrado para outra e vice-versa; tal “mobilidade”, não se dá “conforme o vento”, mas, em razão da conclusão humana e, portanto, das aprendizagens que se desenvolvem no processo político-pedagógico em que todos estão imersos.

Evidencia-se, assim, que, se é a condição econômica dos indivíduos na sociedade (de *proprietários*, por um lado, e de *não-proprietários*, por outro lado, dos meios de produção fundamentais), o que determina a sua classe social, esta, entretanto, não se caracteriza mecanicamente por uma forma de *status pétreo*, ao qual os indivíduos aderem ou se “encaixam” – mas, por relações sociais diversas, contraditórias, que determinam o movimento real da sociedade. De fato, as classes sociais, afiguram-se na forma de relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, nos diversos organismos sociais em que tomam parte. Se essas relações tendem a expressar o que requer o processo produtivo dominado pelo capital, elas expressam, também, a sua negação, por força da condição das massas trabalhadoras no processo capitalista de produção. É essa negação o movimento mais importante, porque se desenvolve como construção político-pedagógica antitética ao modo capitalista de produção, portanto, pressupondo uma nova materialidade e uma nova espiritualidade que, desde esse processo de negação, efetiva-se como superação das estruturas econômicas e da cultura que caracterizam a sociedade burguesa.

Na realidade, é nesse movimento contraditório que as filosofias políticas das classes sociais fundamentais se realizam e se desenvolvem; assim, disputam e exercem o controle político-administrativo da escola e a direção político-pedagógica da educação, materializando-se nas concepções e nas práticas dos educadores. Daí que, estes, em seus processos de compreensão e intervenção na realidade, ora assumem posições revolucionárias, ora assumem posições conservadoras, mesmo, às vezes, fazendo discursos de transformação da

realidade. Com efeito, aquele vigoroso movimento político-pedagógico dos educadores, por uma nova Escola e por uma nova Educação para as massas trabalhadoras, conforme indicado, não se dá linearmente, mecanicamente, mas, dialeticamente, sob mediações diversas. É assim que, embora, não se veja educadores militando em defesa explícita da preservação da estrutura econômica capitalista e de suas injustiças e perversidades, mesmo fazendo o discurso da mudança, determinados discursos e, mais ainda, determinadas práticas docentes, concorrem para a conservação da realidade que querem mudar. Mas, porque pensam/agem assim os educadores – contra eles mesmos, contra aquilo que dizem querer transformar – senão, porque pensam e agem não por si, autonomamente, mas conforme educa o *Pedagogismo*?

Um desses momentos, em que o *Pedagogismo* se manifesta fortemente, é o dos cursos, seminários, etc., de formação ou qualificação dos professores; quando a orientação oficial busca universalizar a concepção de educação e de escola como fenômenos reduzidos ao que é escolástico. Então, os problemas de ordem “pedagógica” (referentes à aprendizagem ou “dificuldades” de aprendizagem dos alunos), os de caráter “administrativo” (referentes à relação entre escola e secretaria de educação, entre direção e dirigidos na escola, entre escola e comunidade, etc.) e, notadamente, suas respectivas “soluções”, são concebidos e tratados nos limites do *didático-pedagógico* e do *escolar*. Assim, porque a estrutura e o funcionamento da sociedade são concebidos e tratados como uma naturalidade, de modo que, a grande contribuição reservada à escola e, conseqüentemente, ao trabalho docente, fica limitada à “qualificação” do aluno para “competir no mercado de trabalho” ou à confirmação da força de trabalho como mercadoria a ser vendida no mercado em troca do salário⁷ e, assim, ser consumida pelo empresário na produção de mercadorias.

Do mesmo modo, verifica-se na “Semana Pedagógica” que, as discussões sobre as definições em relação ao que a escola deve ser/buscar no processo educacional que será desenvolvido ao longo do ano, referem-se a encaminhamentos práticos e no sentido de como “ensinar melhor” o que já está definido a priori – seja nos livros didáticos, seja nos discursos que, pretendendo inovar, não conseguem romper com o que determina o mercado. Verifica-se, então, que não basta a “vontade” de mudar o processo educacional-escolar: é necessário compreendê-lo concretamente, para propor e realizar ações que o transformem radicalmente, no sentido dos interesses e necessidades dos trabalhadores e não do capital. De fato, o “pragmatismo” que orienta esses momentos de planejamento escolar, caracteriza-se pela

⁷ Importante ver em Marx (2013, p. 241-251) esse processo de subsunção real do trabalhador ao processo da valorização do capital, mediante o rebaixamento da sua força de trabalho à mercadoria, etc.

deformação de teorias e experiências interessantes que, abandonadas/esvaziadas em seus aspectos teórico-metodológicos, são tratadas apenas pelo aspecto prático, isto é, pelo “como” foi realizada a “alfabetização”, o ensino da “álgebra”, as noções de “higiene”, etc.; daí que se destaca o “método” Paulo Freire (reduzido à mecânica da alfabetização, etc.), “escola ciclada”, “Emília Ferreiro”, “Piaget”, etc., sem conectar os aspectos práticos dessa teoria com a teoria que os explica. Dessa forma, os belos princípios teórico-metodológicos que se vê citados nos Planos Municipais e Estaduais de Educação, assim como nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, são ignorados face ao “prático” que só se orienta pelo que é escolástico.

Embora não se perceba no espaço educacional-escolar (seja na sala de aula, seja nos cursos, encontros ou seminários de formação de professores, etc.) a presença física do capitalista, do empresário ou de um preposto imediato, conforme é percebido na empresa privada, na fábrica, etc., lá está a se manifestar vivamente, através da prática e do discurso docente, o espírito do capital, a sua espiritualidade, na forma do *Pedagogismo* – requerendo, poderosamente, a preservação da materialidade da qual decorre, contra os trabalhadores. Por exemplo, na reivindicação de alguns educadores para que a escola tenha “autonomia” para decidir, “sem interferência de fora”, o seu próprio “destino”, o que, de imediato, parece uma reivindicação para a autonomização dos trabalhadores, efetiva-se como sua negação, ao se verificar que o “destino” definido para a escola é desenvolver a “capacidade crítica do aluno” para “saber fazer escolhas” e lhe capacitar para “competir no mercado de trabalho”, etc.; qualquer defensor do sistema capitalista de produção, portanto da preservação da condição econômico-social dos trabalhadores nesse sistema, assinaria embaixo dessa finalidade para a Escola Pública.

Verificou-se, também, a manifestação do *Pedagogismo* no relativamente longo processo de destruição, ou esvaziamento, do sentido original da Gestão Democrática⁸. Concebida como meio para a comunidade escolar se apoderar democraticamente do processo educacional-escolar, a partir da unidade escolar, a Gestão Democrática ficou reduzida à eleição de diretores e dos conselhos deliberativos escolares; contaminado o processo eleitoral pela corrupção (compra de votos, ameaças a candidatos, manobras de comissões eleitorais, etc.), que transformou as eleições apenas no meio ou instrumento burocrático para se escolher

⁸ A Gestão Democrática em Mato Grosso foi, efetivamente, implantada na segunda metade dos anos de 1980, no Governo de Carlos Bezerra; interrompida em 1991, pelo governador Jaime Campos, voltou a vigorar no governo seguinte, de Dante de Oliveira. Sobre esse processo de conquista, implantação, desenvolvimento, etc., da Gestão Democrática, ver: Arruda (2011).

a direção da escola e o conselho, acabou degenerada até nesse aspecto secundário. No sentido original da Gestão Democrática, a eleição do diretor, do conselho deliberativo e dos superintendentes regionais de ensino⁹, era concebida como o ato inaugural (e não como o elemento mais importante) do novo tipo de governo que se implantava, marcado pela presença ativa e decisiva dos trabalhadores no controle e no governo de toda a vida escolar. Vê-se, nesse caso, a manifestação dura e intransigente do hegemonismo burguês que, pela violência, inclusive policial¹⁰, pelo convencimento na forma do *Pedagogismo*, degenerou uma construção político-pedagógica dos trabalhadores, que se desenvolvia como negação/superação da limitada concepção de democracia do hegemonismo.

No mesmo sentido se desenvolveu a destruição do caráter inicial das Horas-Atividades¹¹. Viu-se fomentar e divulgar todas as acusações contra os professores (especialmente em relação ao cumprimento das Horas-Atividades), para tentar *provar*, por um lado, a desnecessidade de “tanto tempo remunerado” para o professor “fora” da sala de aula e, por outro, demonstrar que a relação “custo/benefício” não justificava tamanho “gasto” de dinheiro público. Tomava-se casos isolados de irresponsabilidade no cumprimento das Horas-Atividades por parte de alguns professores, para divulgar que se tratava de uma realidade generalizada e, assim, convencer a sociedade e a própria comunidade escolar sobre aquele “absurdo”. Em resposta, diversas escolas produziam argumentos, a partir da comparação dos resultados alcançados antes e depois da instituição das Horas-Atividades, demonstrando a sua importância e necessidade para a construção de uma boa qualidade da educação-escolar pública; nada disso demoveu o governo estadual da sua sanha destruidora, de forma que na

⁹ Na estrutura do sistema estadual de ensino, havia a figura intermediária (entre a escola e a Secretaria de Educação) das Superintendências Regionais de Ensino (que havia substituído as antigas DREC – Delegacias Regionais de Ensino), que foram extintas por uma das várias medidas governamentais adotadas para a “redução do tamanho do Estado”, conforme o receituário neoliberal ditado por FHC e seguido fielmente pelo governador Dante. Com a extinção dessa instância intermediária, que articulava as várias regiões do estado na definição e execução das políticas educacionais, o governo esvaziou ainda mais a Gestão Democrática: estabelecendo a relação direta SEDUC – Escola e, assim, pulverizando a organização de base, a partir das regiões do estado, que o sistema experimentava.

¹⁰ O Governador Jaime proibiu a realização das eleições para Diretor das Escolas Estaduais ainda no início do seu governo; os trabalhadores da educação, liderados pelo Sintep, insistiram em realizar as eleições mesmo contra a ordem governamental em vários municípios do Estado; o governador respondeu àquela atitude com forte repressão policial, inclusive com a prisão dos educadores que organizavam e realizavam as eleições.

¹¹ As Horas-Atividades, na proporção de 50% da jornada de trabalho do professor, foi uma das mais importantes conquistas dos trabalhadores da educação mato-grossense. Foram instituídas pela Lei Nº 5.076 de 02/12/1986, que garantia ao professor a metade da sua jornada de trabalho remunerada para o desenvolvimento de atividades de formação individual e coletiva, planejamento e avaliação das suas atividades educacional-escolares. Também durante o governo Dante essa importante conquista foi alvejada por medidas neoliberais.

segunda metade da década de 1990, no Governo Dante de Oliveira, as Horas-Atividades foram reduzidas para 30% da jornada de trabalho dos professores¹².

O caráter da ruptura e da superação da visão de mundo capitalista

Observado o processoeducacional-escolar mato-grossense, tem-se que o modo de pensar/agir hegemônico, a visão de mundo dominante, que é universalizada sempre com a perspectiva de preservar a materialidade capitalista da qual decorre, entranha-se nas mentes das massas trabalhadoras sem alarde e se manifesta como se fosse uma evolução/elaboração natural e autônoma dessas mentes. Evidenciou-se também que um trabalhador pensa/age errado, quando pensa/age no sentido da preservação da realidade material/espiritual que o oprime, nega e/ou degenera os processos da sua autonomização. Assim, muitos trabalhadores da educação manifestam desânimo com as próprias lutas, porque não veem a realidade ser transformada imediatamente, conforme seus sonhos e esforços; expressam maior desencanto, ainda, com as “derrotas” ou descensos sofridos na luta.

Esse desânimo é uma derrota, que o *status quo* potencializa e tenta universalizar como a expressão da impossibilidade do novo, isto é, como impossibilidade de vencer a que nega no sentido da superação integral, material e espiritual. Assim, concretamente, esse desânimo significa a expressão do desconhecimento do caráter fundamental da própria luta, isto é, do desconhecimento, por esses trabalhadores, do caráter dialético dessa construção/movimento, que não se efetiva como movimento linear, como evolução/acúmulo de várias conquistas; assim, porque, ainda, não conseguem perceber essa construção se desenvolvendo na totalidade hegemônica pelo capital, com efeito, como a expressão de múltiplas determinações contraditórias, decorrentes do permanente confronto com o movimento hegemônico, conservador/destruidor, do capital. Lembra Marx (2001, p. 46):

A tarefa da história, [...] depois que o mundo da verdade se apagou, é construir a verdade deste mundo. A imediata tarefa da filosofia, que está a serviço da história, é desmascarar a auto-alienação humana nas suas formas não sagradas, agora que ela foi desmascarada a na sua forma sagrada. A

¹² Em panfleto produzido para uma festa de comemoração dos 50 anos do Sintep-MT, esses 30% foram apresentados como “conquistas em lei” resultantes das lutas “dos anos 90”, o que não é verdade, porque, de fato, esses 30% significaram a redução de quase metade das Horas-Atividades (que eram de 50% da jornada de trabalho dos professores) conquistadas nos anos da década de 1980.

crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, a *crítica da religião em crítica do direito*, e a *crítica da teologia em crítica política*.

Temos, então, que a crítica da escola em si e, por conseguinte, as soluções restritas ao escolástico, como “quer” o *Pedagogismo*, não transforma nem a escola, nem a educação das massas trabalhadoras; porque se desenvolve apartada da materialidade donde decorre essa escola, essa educação e, fundamentalmente, a condição concreta das massas trabalhadoras. É em sentido contrário que se desenvolve a construção político-pedagógica, que se efetiva como a síntese sempre renovada de uma belíssima multiplicidade de atividades político-pedagógicas, realizadas por uma massa multifacetada de trabalhadores; estes que, “unificados”, coercitivamente, pela mesma opressão capitalista, desenvolvem-nas como negação/superação dessa materialidade opressora; portanto, construção/síntese de uma nova e superior unidade, que se materializa como organizações, militâncias e conquistas autônomas dos trabalhadores – as quais, assim, indicam a vida para além, em superação, daquela “unificação” imposta pelo capital.

A ruptura *com* e a superação *do* modo de pensar/agir do capital, que na escola se manifesta na forma do *Pedagogismo*, desenvolvem-se unificadamente no mesmo movimento político-pedagógico, como construção hegemônica autônoma dos trabalhadores enquanto classe social. Noutros termos. Temos, de fato, essa construção se desenvolvendo com as condições impostas pela realidade hegemônica pelo capital e, assim, nos limites e possibilidades do processo educacional-escolar, como expressão do “movimento real que supera o atual estado de coisas”¹³ – isto é, como construção hegemônica dos trabalhadores.

Nesse sentido é interessante o que indica, fundamentado em Gramsci, Saviani (2000, p. 3):

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das

¹³Conforme Marx e Engels (1984, p. 42): “O comunismo não é para nós um *estado de coisas* que deva ser estabelecido, um *ideal* pelo qual a realidade (terá) de se regular. Chamamos comunismo ao movimento *real* que supera o atual estado de coisas. As condições deste movimento resultam da premissa atualmente existente”.

massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

Desse modo, o ambiente da Escola Pública, como organismo social vivo, em que pulsam essas manifestações todas, inclusive o movimento conservador burguês, só pode ser concebido como *espaço* e *instrumento* dessa construção/confronto, historicamente determinada; ali, o *Pedagogismo*, como expressão da espiritualidade capitalista, dissimula-se e tenta se difundir aparentando o que seria “genuinamente” educacional-escolar, ou seja, o conhecimento puro, destituído de motivações políticas e ideológicas, etc., voltado para instrumentalizar o aluno, enquanto indivíduo, para “vencer na vida” ou para “competir no mercado de trabalho”. Daí que, para tratar o trabalho docente como instrumento da construção hegemônica dos trabalhadores, deve-se pressupô-lo travando, de imediato, um confronto com a lógica capitalista, a qual concebe a força de trabalho como mercadoria que deve ser consumida conforme as necessidades do seu adquirente e não do trabalhador; seguindo essa lógica, a força de trabalho docente só poderia se materializar segundo as necessidades e os objetivos determinados pela “oficialidade” – que, geralmente, requer da escola, o estabelecimento da sua finalidade conforme o que exige o mercado.

Entretanto, a vontade dessa oficialidade não se efetiva nem automaticamente, nem mecanicamente no interior da escola; na realidade, face a presença ativa das massas trabalhadoras e/ou dos seus interesses e necessidades, estabelecem-se mediações, das quais pode resultar (e geralmente resultam) a sua negação. Assim, porque a constituição dos governos pelo sufrágio universal¹⁴ pressupõe a presença, no mínimo ativo-formal, das massas trabalhadoras (reivindicando do candidato atenção e atendimento aos seus interesses, necessidades e sonhos, geralmente em confronto aos da classe proprietária), de modo que a realização dos governos não se desenvolve alheia a essa presença, que permanece após a eleição. Do mesmo modo, as conquistas dos trabalhadores da educação, como a Gestão

¹⁴Isto, apesar do caráter de classe com que se desenvolve o sufrágio universal, notadamente a sua degeneração pelo poder econômico da classe proprietária, que trata o voto como mercadoria, etc., as massas humanas como manobráveis e os mandatários eleitos como prepostos na defesa dos seus interesses.

Democrática, o Conselho Deliberativo Escolar, etc., que estabelecem relações razoavelmente democráticas no interior da escola, expressando, por um lado, esse movimento político-pedagógico e, por outro lado, este, expressando a sua natureza através dessas conquistas, cria barreiras que confrontam a “vontade” da oficialidade, impedindo-a de se realizar plenamente.

Ainda nessa direção, é necessário lembrar que o ambiente escolar é, também, espaço de educação dos educadores, é uma educação de classe, isto é, que se desenvolve autonomamente no sentido da sua autonomização. Vimos nos depoimentos coletados que há trocas riquíssimas de conhecimentos entre os professores/professoras que os fazem elevarem-se intelectual e moralmente em superação à subalternização e à alienação em que se encontravam. Mas, esse processo não se efetivou como um movimento linear, pacífico, pelo contrário, houve confrontos, intrigas, até que se estabeleceu a unidade na ação/trabalho político-pedagógica e, assim, a vitória contra o Pedagogismo – que por seu turno reagiu violentamente, por meio de procedimentos político-administrativos, judiciais e com o uso da força policial¹⁵.

Daí que a ruptura/superação *com e da* visão de mundo hegemônica é um processo que, se exige o modo novo de pensar/agir (e este, temos na filosofia da Práxis), tal modo de ser, não se efetiva como um *ato-único*, com o qual se resolveria o problema em definitivo; mas, trata-se, conforme indicado, de uma construção que precisa se reinventar, reinventando a vida, a humanização do homem/mulher, no sentido de livrar esse processo das amarras e dos bloqueios impostos pelo capital. Também, porque, ainda sob o capitalismo, renovadas estarão as tentativas do hegemonismo de destruir as construções autônomas e que buscam a autonomização das massas – aliás, face aos movimentos das massas, o hegemonismo se caracteriza precisamente por esta forma destruidora de ser. Entretanto, é preciso patentear que, se o “assédio”, o ataque, do capital às construções das massas exigem a renovação, a reinvenção das suas organizações e formas de lutas, não é em função desses procedimentos necrófilos do capital que as lutas populares devem se desenvolver; mas, pela necessidade de se reinventar econômico-socialmente a humanidade, mediante um processo político-pedagógico que a eleva além e como superação dos sistemas do capital.

Nesse sentido, depois de lembrar o longo período que a burguesia levou para se “consolidar” como classe social dominante na forma com que se afigura entre nós, Losurdo (2004, p. 120) afirma:

¹⁵ Para maiores detalhes sobre esses confrontos e construções dos educadores do NEP, ver, especialmente, os capítulos VII e VIII da referida Dissertação de Mestrado.

A classe ou bloco social que se propõe a substituir a burguesia tem diante de si um encargo ainda mais difícil. Deve “inventar” não só um novo regime político, mas também novas relações sociais, que não preexistem, como acontece com as relações sociais burguesas, já no interior da velha sociedade, mas só podem ser construídas a partir da conquista do poder. É a fundamental diferença entre “revolução socialista” e “revolução burguesa”, trazida à luz por Lenin. Tanto mais complexo é o processo de aprendizado que se impõe a um movimento que quer superar o capitalismo. E é sobre o terreno da solução frustrada desta tarefa, tornada ainda mais difícil pela política de contenção, cerco e agressão do imperialismo, que se verificou a derrota do socialismo.

Portanto, a ruptura/superação *com e da* concepção de mundo do capital que, na forma do *Pedagogismo*, vige na escola como verdade superior (porque vincularia os processos educacionais à “vida prática”, por um lado, pela necessidade dos trabalhadores se qualificarem para o mercado e, por outro lado, pelo atendimento à carência do mercado por mão-de-obra qualificada apresentada à escola como sua finalidade superior), exige-nos compreender essa dinâmica, mercado→escola/aluno→mercado, como um processo político-pedagógico de negação da escola para os trabalhadores e, por conseguinte, como a afirmação da escola para o capital. Assim, porque essa exigência do mercado à escola, reduz o aluno-trabalhador à condição de instrumento de valorização do capital, rebaixando a sua força de trabalho à condição de mercadoria a ser comercializada em troca do salário. A finalidade da escola, face à construção da autonomização dos trabalhadores, só pode se desenvolver como negação ao que requer o mercado, portanto, possibilitando ao aluno-trabalhador uma visão crítica do mundo, enquanto totalidade dominada pelo capital e, de si, como trabalhador, nesse mundo.

Emerge, então, a necessidade de romper com as concepções que estão sempre a indicar que a luta dos trabalhadores poderá atingir seu ápice em algum momento e, assim, estabelecer um fim ao tormento de ter que lutar; ora, é essa concepção que faz muitos ver uma possibilidade de emancipação dos trabalhadores não e pelo regime do assalariamento e, assim, a qualificação profissional como emancipação. A construção da nova humanidade é processo que não se ampara em qualquer predeterminação, portanto, é construção que se faz a si

mesma em ato; ou, para lembrar o poeta¹⁶: “é caminho que se faz ao caminhar”. A construção do novo não pode ser confundida com a renovação do velho, de modo que não se trata de alcançar melhorias individuais no sistema do capital, mas, de superar o sistema do capital em sua totalidade, para que o indivíduo possa emergir em toda a sua integralidade; tem-se, assim, que a luta não termina, apenas o processo adquire nova qualidade, desenvolvendo-se, então, sobre novas “plataformas” dadas pelo próprio processo.

Considerações finais

Pensar e tratar não escolasticamente esse vigoroso movimento político-pedagógico, significa toma-lo, efetivamente, como construção hegemônica e, assim, como movimento dialético. Com efeito, o problema que emerge afigura-se concretamente como um movimento de destruição/construção político-pedagógica: refere-se à destruição do velho referencial teórico-metodológico, que se desenvolve como *Pedagogismo*; ao tempo em que, essa ação destrutiva, deve significar ou se desenvolver como construção de um novo marco teórico-metodológico, que se efetiva como trabalho docente e como o modo de ser de toda a escola, referenciada não mais no mercado e suas necessidades negociais, mas, nos próprios trabalhadores e sua emancipação, enquanto classe social.

Não há dúvidas sobre o vigor do movimento, inclusive pelo campo fértil que a realidade apresenta para o seu crescimento, contudo, percebe-se a perspectiva de sua ampliação e aprofundamento “freada” pelas confusões teórico-metodológicas impostas pelo *Pedagogismo*. Desse modo, se está claro que a superação do velho referencial não virá “de fora”, porque só pode nascer e se desenvolver no próprio movimento de autonomização das massas trabalhadoras, evidencia-se a necessidade da instrumentalização do movimento pela Filosofia da Práxis. O enraizamento dessa filosofia política, como o referencial teórico-metodológico para pensar/agir docente (e dos trabalhadores da educação em geral) significa, per si, a negação do *Pedagogismo* e, assim, a autonegação da escola em ser instrumento do mercado, ou seja, significa a recusa da escola reduzir-se à mera agência de treinamento de mão-de-obra para o mercado; em resumidas contas, essa recusa, materializa-se como confronto à lógica do processo capitalista de produção, portanto, indica, *per si*, a perspectiva em construção de nova materialidade econômico-social.

É claro que esse confronto/construção não se desenvolve nem nunca se desenvolveu facilmente, porque o mercado realiza-se como relações sociais que, decorrentes e afirmando a

¹⁶ Poeta espanhol Antônio Machado (1875-1939).

materialidade dominante, manifesta-se nas massas, por suas ideias, exigências e necessidades, como ideias, exigências e necessidades de “todos” e não como condição para a valorização capitalista; daí que confrontá-lo significa negar uma visão de mundo que está generalizada como verdade. No entanto, para um problema da realidade, a própria realidade apresenta os caminhos para a sua solução; conforme Marx (2003, p. 6) “[...]a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolvê-lo já existiam ou estavam, pelo menos, em via de aparecer”. De fato, a escola não tem (e não tenho notícias de que em algum tempo tenha) “formado” a mão-de-obra qualificada “tecnicamente” que o mercado exige; por seu turno, a economia, sob a direção da classe proprietária e conformada à lógica da valorização do capital, desenvolveu-se e segue se desenvolvendo através das mais diversas atividades produtivas, alheia ao que a escola tem realizado em termos de “formação” de mão-de-obra¹⁷.

É interessante observarmos o que um importante empresário mato-grossense¹⁸ expõe sobre o problema da formação da mão-de-obra, em um artigo que assina e publicou recentemente:

Um profissional bem-sucedido do agronegócio é, certamente, uma pessoa que teve formação educacional de qualidade, o que não está exclusivamente ligada à educação superior, mas pode estar diretamente relacionada à base dos estudos. E são esses os profissionais que o setor produtivo quer contar em seus quadros! Sendo assim, nada mais pertinente do que entrar na discussão e na luta pela defesa da educação de qualidade para os mato-grossenses.

De fato, “o setor produtivo” entrou na “luta” para exigir da escola o atendimento às suas necessidades¹⁹, mas, que ninguém se preocupe com “formação integral”, formação em

¹⁷ Em recente artigo publicado, o empresário Blairo Maggi afirma que entre 1990 e 2013, a produção de grãos cresceu de 4,1 milhões de toneladas/ano, para 48 milhões, aferidos em 2014; que o rebanho bovino cresceu de 19 milhões de cabeça para 28,7 milhões de cabeças no período de 2000 a 2014; arremata dizendo que nas últimas duas décadas a economia estadual cresceu 656%. Disponível em <http://www.midianews.com.br/conteudo.php?sid=262&cid=232341> Acessado em 05/06/2015.

¹⁸ Rui Prado – presidente da FAMATO – Federação Mato-grossense da Agricultura. Disponível em: http://www.sistefamato.org.br/portal/senar/noticia_completa.php?codNoticia=235857 Acessado em 07/04/2015.

¹⁹ Notadamente neste ano de 2015 as entidades representativas dos empresários do Agronegócio têm realizado vários eventos voltados especificamente para a educação. Destaca-se, dentre este, o CRESCE-MT: um evento

“nível superior”, etc., para os trabalhadores; porque, para o “setor produtivo”, basta a “base dos estudos”. Ora, o que se deve entender por “base dos estudos” e por “mato-grossenses”, citadas pelo empresário? Engana-se quem pensa que, por “base dos estudos”, deve-se entender a Escola Básica, isto é, Ensino Fundamental e Ensino Médio; trata-se, na realidade, do ensino da leitura e da escrita – e em um nível elementar. Por conseguinte, a expressão “mato-grossenses” não se refere à sociedade mato-grossense por inteiro, mas, à uma fração desta, isto é, refere-se aos trabalhadores; a classe proprietária age assim, precisamente para tentar fazer a sociedade em geral acreditar que a educação dos trabalhadores, desenvolvida na Escola Pública, compreende toda a educação-escolar mato-grossense. Dessa forma, ignorando em suas críticas e proposições a existência da alta Escola Privada básica, *esconde*, ou tenta esconder, a apartação da sociedade mato-grossense presente no processo educacional-escolar da sociedade: de um lado, a alta Escola Privada para atender os filhos da burguesia e, por outro, a Escola Pública destinada aos trabalhadores.

Portanto, o tratamento que o empresariado dá à educação é de classe, inclusive porque, enquanto quer que a Escola Pública forme mão-de-obra para o mercado, não impõe essa mesma finalidade para a escola dos seus filhos; daí se inferir que, para a classe proprietária, a Escola Pública não deve ter outra serventia, senão, a demanter os trabalhadores subsumidos no processo produtivo capitalista como mão-de-obra assalariada – o que se efetiva, inclusive, pela não formação técnica desses trabalhadores. A chave para se entender isso está no fato de que a tecnologia e a maquinaria utilizada no processo produtivo, quase que integralmente, é importada das praças centrais do capitalismo mundial; como já tem essa tecnologia disponível e, mais que isto, a própria importação dessa tecnologia se desenvolve como um lucrativo negócio para determinados setores do empresariado, em razão disso, o desenvolvimento de uma escola que se afigure como base para o desenvolvimento de um amplo e vigoroso programa científico-tecnológico nacional lhes é desnecessário. Assim, para atender suas carências específicas e, às vezes, temporárias, por conhecimento “superior” a aquele elementar (para operar determinadas especificidades da tecnologia importada), as empresas “pinçam”, nas universidades, alguns graduandos e pós-graduandos de áreas como Agronomia, Economia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, etc.; fora dessas necessidades esporádicas e específicas, o que o empresariado tem reclamado, efetivamente, é de mão-de-obra para as atividades manuais necessárias ao funcionamento elementar das suas

que reuniu 1.400 participantes, para discutir, fundamentalmente, a educação em seu caráter instrumental para a economia, assim como elemento para a conformação da sociedade à concepção de mundo do Agronegócio.

máquinas de plantar, colher, arar, etc. – carência que um breve, intensivo e pragmático treinamento tem resolvido.

Impactado ano após ano por crescente *tecnologização* da produção (cada vez mais incrementado com uma maquinaria que torna as atividades laborais mais simplificadas), o desenvolvimento/expansão do Agronegócio em terras mato-grossenses exige, cada vez mais, um simples treinamento para que as suas necessidades de “mão-de-obra qualificada” sejam atendidas. Por conseguinte, pode-se afirmar que o crescimento econômico estadual das últimas três décadas, sob a predominância do Agronegócio, não necessitou de uma educação integral, nem de formação superior ao básico-elementar (leitura), das massas trabalhadoras; o descompasso que se verifica entre o desenvolvimento/expansão do Agronegócio e o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da Escola Pública atesta essa verdade.

Então, por fim, duas questões se impõem: qual a razão da “insistência” da Escola Pública básica estabelecer como sua finalidade superior a “formação” de mão-de-obra para o mercado (mesmo quando afirma que esta não é a sua finalidade superior)? O que quer o mercado com essas exigências públicas que faz à essa escola, na medida em que esta não tem sido imprescindível para o seu desenvolvimento?

Já está indicado que o Agronegócio, como capitalismo, desenvolve-se movido por contradições insanáveis; tem-se, então, como necessidade para a sua preservação, que essas contradições sejam minimizadas aos olhos das massas trabalhadoras, do que decorre um “papel” fundamental para a escola: fazer essas massas (inclusive os educadores) tomarem o Agronegócio, sua estrutura e a sua dinâmica fundamental, como uma naturalidade que evoluiu graças à intrepidez e competência dos “produtores rurais”. Desse modo, impor à Escola Pública a finalidade de atender ao mercado com mão-de-obra, emerge como forma de situar os seus educadores, político-pedagogicamente; sem conseguir atender o mercado, a escola segue rodando no círculo vicioso do *Pedagogismo* – que a faz ficar buscando soluções “didático-pedagógicas” para um problema de economia política e de filosofia política. Essa insistência se explica, então, pelo caráter “totalizador” com que se desenvolve o Agronegócio, isto é, como materialidade dominante, a visão de mundo que divulga se universaliza como a concepção dominante, como verdade; daí que, a sociedade, convencida de que a finalidade “socialmente útil” da Escola Pública é mesmo ser a de formar a mão-de-obra solicitada pelos empresários, pressiona-a nesse sentido. Com efeito, a falta de qualidade dessa escola, que se afigura para a sociedade como incompetência para efetivar essa finalidade, explicaria inclusive o desemprego, os salários baixos e a “marginalidade” de muitos jovens.

Assim, pressionada pela sociedade para atender ao que requer o empresário, a escola e a maioria dos seus educadores não se insurgem contra a ideia dominante, de modo que, assumindo com sua responsabilidade atender aquela demanda, buscam em si mesma solução que não está em si. Desenvolve-se, então, todo um discurso (escolástico) sobre as causas técnicas da “incompetência” e da “qualidade ruim” da Escola Pública, sem nenhuma crítica ao processo capitalista de produção, que se realiza na forma do Agronegócio; não se percebe, então, que, no contexto da luta de classes, essa “qualidade ruim” é a qualidade boa para o capital, é a que interessa ao capital. Desse modo, frente a essa pressão social, que é a materialização da ideia dominante, muitos educadores se sentem inibidos, desautorizados, de falar publicamente ou indicar e defender outra finalidade, que não a exigida pelo empresariado; com efeito, mesmo discursando sobre a necessidade de se desenvolver nos alunos uma nova concepção de mundo, acabam conduzindo seus trabalhos no sentido da “preparação técnica” desses alunos.

Na realidade, fazendo o discurso de que buscam aquela formação para “garantir” empregabilidade e melhores condições de vida para os trabalhadores e, assim, atender ao requerido pelo mercado para o desenvolvimento estadual, mesmo sem conseguir efetivar essa “formação”, os educadores não se sentem totalmente reprovados socialmente; isto, porque a responsabilidade sobre a não consecução da finalidade mercadológica da escola, é deslocada pela concepção de mundo dominante (notadamente através dos meios de comunicação) para o que é “público”, “estatal”, etc. Assim, na opinião pública dominante, o educador acaba sendo divulgado como vítima da incompetência e irresponsabilidade do “poder público”, do “estado”, etc.; com isto, o hegemonismo ganha grande parte dos educadores (que se assumem como vítimas) e defenestra o que é afigurado como “público” e/ou “estatal”.

Percebe-se, entretanto, que, sem desconsiderar e sem minimizar a força dessa pressão hegemônica, faltam “argumentos” para grande parte dos educadores (insatisfeitos com essa situação) enfrentarem essa “pressão”; ou seja, falta outro referencial teórico-metodológico capaz de orientar e substanciar o enfrentamento dos educadores à pressão do mercado no sentido da realização de outra finalidade para a escola. Desse modo, a crítica teórico-prática docente à forma de ser da escola se enfraquece ou não se realiza, não por falta de vontade ou de indignação desses educadores, mas, por não conseguirem expressar, político-pedagogicamente, essa indignação e essa vontade na sua própria prática docente. Com a pressão do mercado por um lado e, por outro, com a orientação teórico-metodológica do *Pedagogismo*, a indicar soluções para a “incompetência” da escola nos limites do “didático-

pedagógico” – grande parte dos educadores, a sua maioria, se perde em relação ao sentido daquele movimento político-pedagógico, de forma que a sua prática docente pouco contribui para a construção hegemônica em curso.

Em contraponto, é interessante observarmos que, no caso específico do NEP de Colíder-MT, a unidade entre a vontade política e a prática político-pedagógica inovadora, transformadora, foi construída pelos educadores num longo, contraditório e, até, doloroso processo. Tratou-se de um processo de auto-formation dos educadores que, se é verdade que deve ser entendido no contexto do projeto de educação que se tentava desenvolver em todo o estado sob a orientação da Secretaria de Educação, é indispensável entender que, a sua efetivação, deveu-se ao fato de que estava fundado, substanciado, nas lutas, organizações e movimentos autônomos de trabalhadores (diversas categorias) de Colíder e região; também, que nesse contexto estavam presentes as Universidades Públicas (Estadual e Federal), com um protagonismo singular, que impactava educacional/culturalmente aquela região através dos cursos de graduação (em módulos que eram desenvolvidos no período das férias escolares), atividades de extensão, projetos de pesquisas, etc. Percebe-se, então, uma multiplicidade de determinações (políticas, culturais, educacionais, econômicas, etc.) que conjugaram para a experiência-síntese realizada pelos trabalhadores da educação no sentido da transformação da escola, isto é, de fazê-la se desenvolver como elemento da construção hegemônica dos trabalhadores.

O que a experiência demonstrou foi o rompimento com o escolástico, com o *Pedagogismo*, com as determinações do mercado, sendo desenvolvido, sobretudo, como uma construção político-pedagógica de classe, que só pode ser realizada articulada organicamente com as lutas e as organizações dos trabalhadores em geral. Com efeito, o processo educacional-escolar se desenvolveu desvelando o mundo em suas contradições e perversidades capitalistas, de maneira a ajudar a situar educadores e alunos na luta de classes – e isto, sem negligenciar os conteúdos curriculares fundamentais; daí que o rompimento do NEP com a “normalidade” escolar, referenciada no mercado, não impôs ou criou dificuldades para seus alunos arranjar trabalho, nem “competirem” no mercado de trabalho. Ao contrário. Nos concursos públicos e vestibulares havidos no período entre o final dos anos de 1990 e início dos 2000, dentre todas as escolas da região próxima, o maior número de aprovados foi, “surpreendentemente”, os egressos do NEP de Colíder (Arruda, 2011, p. 171 – 173). Não há dúvida de que, por isso mesmo, por essa *outra* competência, a oficialidade

tentou interromper aquela construção político-pedagógica, inclusive extinguindo não só o NEP de Colíder, mas, todos os NEP, em todo o Estado.

Tem-se, por fim, a reafirmação de que, o rompimento com o *Pedagogismo* e a superação das concepções de mundo burguesas, não é ato que se realiza num momento, nem se trata de uma ação específica, com “início”, “meio” e “fim”; é, como se insistiu ao longo do texto, uma construção político-pedagógica que pode, sim, ter revezes: é uma construção. Por isso, sobretudo, é construção que deve se desenvolver como modo novo de vida, não do indivíduo em si, mas, do indivíduo-classe social. Os educadores e os estudantes que vivenciaram aquele processo no NEP de Colíder revelam, em seus depoimentos, a força daquelas transformações impactando, integralmente, suas vidas –afetivo-familiar, profissional, econômica, política, cultural– do que se pode inferir ter-se tratado de um processo real de elevação intelectual-moral daqueles trabalhadores no sentido indicado por Gramsci: da construção hegemônica da classe trabalhador.

Referências

ARRUDA, E. B. Uma tentativa de reinvenção da Escola Pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores: o caso do NEP – Núcleo de Educação Permanente de Colíder. Dissertação de Mestrado em Educação, Cuiabá – MT, UFM/T, 2011.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. _____ . Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. 3ª ed. São Paulo: Martins e Fontes, 2003.

_____. O Capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Capítulo VI inédito de O Capital, resultados do processo de produção imediata. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2010.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. e ENGELS, F. A ideologia alemã, teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 14ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____ Educação Brasileira: Estrutura e Sistema. 3ª ed., São Paulo: Saraiva, 1978.

SEMERARO, G. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. Ideias e Letras, Aparecida, SP, 2006.

_____ Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2009.