

# Em busca de uma pedagogia da produção associada<sup>1</sup>

Henrique T. Novaes<sup>2</sup>

Mariana P. Castro<sup>3</sup>

## Introdução

A busca por uma educação emancipatória, preocupada com a formação integral do ser humano e superação da sociedade baseada na exploração, está presente já há muitos séculos na história da humanidade. Foram muitos os educadores, pedagogos, filósofos e intelectuais que se dedicaram a essa busca, e que ainda hoje nos inspiram.

Já no século XVI, Montaigne destacava a importância de um método de ensino que se preocupasse mais com a construção de valores e de um conhecimento coerente, do que com a simples repetição de ideias de outrem. Quando fala de sua educação na infância o autor destaca a importância de “amar as ciências e o dever não pela força, mas por minha própria vontade, e que me educasse pela doçura e sem rigor nem constrangimento, dando-me inteira liberdade.” (Montaigne, 1972, p. 92). Afirma, dessa forma que “o melhor é atrair a vontade e a afeição, sem o que se conseguem apenas asnos carregados de livros. Dão-lhes a guardar, com chicotadas, um saco de ciência, a qual, para que seja de proveito, não basta ter em casa: cabe desposar.” (Ibidem, p. 93).

No século XVII, Comenius defendia a construção de uma escola democrática e definia uma “escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas (...). Numa palavra: onde absolutamente tudo seja ensinado a todos.” (Comenius, 2001, p. 50).

Rousseau, no século XVIII, falava da educação pela e para a liberdade, com o objetivo de formar verdadeiros sujeitos históricos. Para que o educando seja sujeito, é necessário despertar neste, mais que qualquer outra coisa, o “desejo de aprender”. Nas palavras deste pensador social:

Cuida-se muito de descobrir os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas e mapas; fazem do quarto da criança uma tipografia. Locke quer que ela aprenda a ler com dados. Não vos parece uma bela invenção? Que lástima! Um meio mais seguro, e que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dai à criança esse desejo e deixai de lado vossas escrivatinhas e vossos dados. Qualquer método será bom. (Rousseau, 2004, p.110)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Artigo publicado em: BENINI, É.; SARDÁ DE FARIA, M.; NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. (orgs). “Gestão Pública e Sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária”. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

<sup>2</sup> Economista (Unesp-Araraquara). Doutor em Política Científica e Tecnológica (Unicamp). Docente da FFC-Unesp (Marília). Autor dos livros “O Fetiche da Tecnologia – a experiência das Fábricas Recuperadas” e organizador do livro “O retorno do caracol à sua concha: a alienação e desalienação em associações de trabalhadores” (ambos pela Editora Expressão Popular). [hetanov@yahoo.com.br](mailto:hetanov@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Economista (UFV), mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo e pesquisadora extensionista da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Estadual de Campinas. [marianapereiracastro@gmail.com](mailto:marianapereiracastro@gmail.com)

<sup>4</sup> Para a crítica ao Pensamento de Rosseau, ver Mészáros (2002).

Já no século XX, no contexto da primeira guerra mundial e da constituição da URSS, podemos destacar os pedagogos soviéticos A Makarenko, V. Shulgin, N. Krupskaya e M. Pistrak, entre outros. Cada uma a seu modo centrava suas preocupações em uma teoria e prática pedagógica capaz de construir o homem novo, que pudesse ser, não só lutador, mas também construtor da nova sociedade emancipada do capital (Freitas, 2009). No prefácio do livro “A Escola-Comuna do NarKomPros”<sup>5</sup>, escrito em 1924, Krupskaya traduz as preocupações pedagógicas desse grupo com as seguintes palavras:

Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida. A passagem do poder para as mãos dos trabalhadores e camponeses abre ante o país perspectivas enormes, possibilidades enormes mas, a cada passo, nós vemos as dificuldades que são criadas na tarefa de sua construção, pela falta de cultura geral do país, pela ausência de saber trabalhar e viver coletivamente. [...] A escola deve ajudar a criar e fortalecer a nova juventude, deve formar os lutadores por um futuro melhor, os criadores dele. (Krupskaya, 2009, p.105).

Assim, a nova escola revolucionária deveria ter o trabalho como articulador do processo de ensino e do próprio currículo escolar. Mas “não o trabalho de faz de conta no interior da escola, mas o trabalho socialmente útil. Esta perspectiva, além de realizar a crítica ao conteúdo, em sentido amplo, coloca a escola na sua relação crítica (de luta e construção) com a vida, com a prática social e suas lutas.” (Freitas, 2009, p.79)

Mais ou menos no mesmo período histórico e também inspirado nos pedagogos soviéticos, C. Freinet desenvolve na França uma proposta pedagógica organizada a partir do trabalho, em seu sentido ontológico, capaz de ensinar às crianças a delicada arte de viver (Freinet, 1998). Para o autor, o elemento organizador do processo de aprendizado é o trabalho, sendo essa uma necessidade vital do ser humano, e também da criança. Assim, Freinet (1998) define o trabalho como “uma atividade que sentimos tão intimamente ligada ao ser que se torna uma função dele, cujo exercício é por si só sua própria satisfação, mesmo que necessite de fadiga e de sofrimento” (p. 188)

No Brasil, no contexto de ascensão das lutas populares dos anos 1950-60 e diante da enorme quantidade de analfabetos num país com resquícios escravocratas, Paulo Freire se destaca entre os grandes pedagogos libertários. Para Freire (1987) o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. “O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando portanto na relação eu-tu.” (Freire, 1987, p. 45)<sup>6</sup>. Dessa forma, o ato pedagógico não pode resumir-se a transferir conhecimentos ou simplesmente trocá-los. É preciso o ato de criar e recriar o diálogo, criar e recriar os conhecimentos e assim nos estabelecermos enquanto *ser mais*<sup>7</sup>.

Os exemplos supracitados servem para ilustrar o rico universo da produção pedagógica, e

---

<sup>5</sup> No Brasil o livro foi traduzido por Luiz Carlos de Freitas com o nome “A Escola-Comuna”. Pistrak, M. M. (Org.) **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

<sup>6</sup> Para uma contextualização do pensamento de Freire, ver Saviani (2007).

<sup>7</sup> Para Freire (1987) *ser mais* é a vocação histórica e ontológica do homem. A busca por ser mais é portanto a busca pela humanização dos homens. Essa busca só pode acontecer através do diálogo, da solidariedade, com fé e esperança, sendo impossível de ser realizada através do antagonismo entre opressores e oprimidos.

nos mostrar que as nossas preocupações não são exclusividade de nosso tempo, já tendo sido pensadas, formuladas, experimentadas por diversas gerações anteriores.

Apesar dos diferentes contextos históricos e das diferentes ideologias que permeiam cada uma dessas obras, e também tantas outras, podemos destacar alguns pontos similares, que servem como plataforma de construção de uma pedagogia emancipatória; a) a primeira e mais marcante dessas características é a estreita relação entre trabalho, educação e vida. A escola, ou o ambiente educacional, não é um espaço de “preparação para a vida”, mas sim a própria vida.; b) outro aspecto importante diz respeito à auto-organização e o trabalho coletivo; c), por último, mas não menos importante, a necessidade de uma práxis emancipatória que insira as escolas nas lutas do seu tempo e a formação de sujeitos históricos – a formação do ser humano em toda a sua complexidade. Mas alguém poderia se perguntar: por que buscar uma pedagogia da produção associada no século XXI?

A regressão histórica que perdura na América Latina, desde as ditaduras militares, colocou os trabalhadores na defensiva. As décadas perdida e vendida financeirizaram a nossa economia, privatizaram os bens públicos, desindustrializaram os países da região, aumentaram o subemprego e o desemprego, promoveram processos de realocização, fechamento de fábricas e terceirização<sup>8</sup>, concentraram a renda, aumentaram o analfabetismo funcional e a segregação da já segregada sociedade brasileira, que pode ser representada pelos extremos ornitorrincos dos condomínios e das favelas, chamadas agora pelo nome de “comunidades”.

No entanto, mesmo num contexto defensivo e de regressão histórica, experiências contra-hegemônicas como as das Fábricas Recuperadas (Vieitez e Dal Ri, 2001; Novaes, 2007), os assentamentos coletivos do MST (Christofolli, 2000; Pagotto, 2003; Dal Ri e Vieitez, 2008), as cooperativas de seringueiros na Amazônia, as cooperativas habitacionais na América Latina, algumas pequenas cooperativas urbanas e rurais materializam, nos limites estreitos do contexto atual, são como embriões de novas relações de produção e reprodução da vida e ao mesmo tempo apontam para a autogestão em sentido amplo, relançando temas clássicos da autogestão no século XXI: o trabalho associado como princípio educativo, a necessidade de uma educação sistemática para além do capital, muito diferente do que as implementadas no SENAI, IFETs, universidades públicas e a educação profissional rural convencional.

Muito embora criem embriões de superação do trabalho alienado, Dal Ri e Vieitez (2001) observam que as associações de trabalhadores ainda estão no terreno da produção de mercadorias. Para eles, pode-se destacar o fato de que eles participam da competição econômica, cujas regras e parâmetros são estabelecidos pelas empresas capitalistas e seu funcionamento encontra-se em boa parte determinado pelas leis de valorização do capital e pela irracionalidade e as oscilações econômicas típicas dos mercados que os envolvem. No entanto, estes pesquisadores sinalizam que a

---

<sup>8</sup> Sobre isso, ver Antunes (2007).

organização da produção é a dimensão sobre a qual esse fenômeno incide de modo mais acentuado, afetando os diversos fatores de produção, tais como ritmos de trabalho, nível de qualidade dos produtos, implementação de novas tecnologias, utilização de máquinas e equipamentos. Para eles, está havendo a possibilidade de emergência de um novo trabalhador coletivo autogestionário que apresenta propriedades distintas das usuais, mesmo sabendo que os processos de trabalho vigentes no capitalismo encontram-se em oposição ao desenvolvimento das relações autogestionárias.

Para nós, o desenvolvimento de experiências autogestionárias torna-se imprescindível neste século XXI. A crítica ao “capitalismo real” e ao “socialismo real” nos inspiram a inventar ou experimentar formas que vivenciem e ao mesmo tempo apontem, tal como dizia Marx, para uma sociedade “governada pelos produtores livremente associados”. Ao contrário do que diz a famosa frase de Margareth Thatcher “não há alternativa” (Mészáros, 2002), parcelas dos movimentos sociais, mesmo que sem visibilidade e sofrendo reações por parte do capital, estão construindo – *in statu nascendi* - novas alternativas autogestionárias. Neste sentido, Mészáros (2004) afirma que um dos desafios do século XXI é justamente combinar as necessidades imediatas de sobrevivência com as necessidades mais abrangentes, que tem mais a ver com transformações de longo prazo.

Cabe ressaltar, por último, assim como apresentado na introdução deste trabalho, que o debate sobre a educação libertária, democrática e emancipatória não é novo. Em contextos revolucionários, pedagogos e o movimento operário pensaram e tentaram praticar estratégias para além do capital que abarcavam a totalidade social: as escolas autogestionárias, o trabalho associado, o controle autogestionário das cidades, a construção de habitações autogestionárias, etc.

Depois desta breve contextualização e argumentação sobre a atualidade do nosso tema, iremos agora mostrar ao leitor o percurso deste artigo. O trabalho se dividirá em três seções. Na primeira seção fizemos uma breve síntese sobre o papel da educação das classes sociais no século XX. Na segunda seção delineamos os pilares da educação para o florescimento da produção associada: a) a autogestão e o trabalho coletivo; b) a necessidade de uma nova educação sociotécnica que ajude a desmercantilizar a sociedade; c) a necessidade de construção de métodos pedagógicos libertários; d) a práxis pedagógica e por último, mas não menos importante, e) a necessidade da educação para a luta, isto é, a formação de lutadores que poderão desconstruir a sociedade de classes. Mesmo reconhecendo a importância da “história” e da “atualidade” como categorias imprescindíveis para uma pedagogia do trabalho associado, elas não foram devidamente analisadas neste artigo. Encerramos o artigo com nossas considerações finais.

### **A educação na sociedade de classes**

Poderíamos iniciar esta seção com um diálogo direto com o pesquisador Luiz Carlos Freitas (2009), para quem a escola formal faz parte de uma “rede de agências formativas” que envolve

desde a família, igrejas, sindicatos, partidos, meios de comunicação, os conflitos e a cooperação no trabalho fabril, etc.

Segundo Mészáros (2006) “além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores”.

Já Baudelot e Establet (1971) procuram ver na escola um aparelho de reprodução do sistema capitalista. Numa outra perspectiva, outros autores procuram observar os conflitos que surgem na escola. Para estes, ela não é um mero aparelho de reprodução mecânica das relações sociais, havendo espaço para conformação, luta, resistência, transformação e modificação da sociedade de classes. Para nós, é preciso identificar a tendência e a contra-tendência que vigoram nos sistemas escolares, sempre com uma abordagem histórica, em movimento, que capte as especificidades de cada momento histórico<sup>9</sup>. Para isso, pretendemos nos próximos parágrafos relacionar a questão educacional com as mudanças no mundo do trabalho.

Em linhas gerais, no desenvolvimento dos diversos padrões de acumulação capitalista (revolução industrial, taylorismo-fordismo, toyotismo, etc), o trabalhador, ensinado a aceitar uma condição de submissão, aprende a fazer frente à dominação exercida pelo capital, que por sua vez se vê forçado a recriar novas formas de dominação. É no bojo deste processo pedagógico, de construção e desconstrução das relações de produção, que são forjadas as novas formas de organização do trabalho e conseqüentemente as novas formas de organização da sociedade (Kuenzer, 1985). Em outras palavras, o modo de produção do capital não é estático e invariável. Num contínuo renovar e inovar, o capital encontrar diferentes caminhos para a sua reprodução, sempre com um ar de “novidade” (Tragtenberg, 2004).

Com a I Revolução Industrial, a heterogestão passa a ser o modelo predominante da organização capitalista, e é fundamentada principalmente na obra “A riqueza das nações” de Adam Smith. Em sua teoria, Smith (1985) mostra que a riqueza não advém do comércio, ao contrário do que pregavam os mercantilistas, mas sim do trabalho, o único fator de produção capaz de gerar valor. Assim, a riqueza das nações depende diretamente do grau de produtividade do trabalho. Com a sua Teoria das Vantagens Absolutas, o autor ainda acrescenta que a produtividade decorre fundamentalmente do grau de especialização da economia, que por sua vez é determinado pelo grau de divisão do trabalho desta.

As ideias de Smith foram aprofundadas por outros economistas clássicos, que também

---

<sup>9</sup> Para Behring e Boschetti (2006), temos que analisar as políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações (Behring e Boschetti, 2006, p. 36).

geraram importantes contribuições para o pensamento capitalista, como por exemplo, David Ricardo, John Stuart Mill e Malthus e para a teoria e prática socialista, nas mãos de Karl Marx.

No século XX, com a teoria geral da administração de Taylor, posteriormente aplicada por Ford na indústria automobilística, que a divisão do trabalho capitalista com vistas à acumulação ampliada do capital ganha centralidade, permeando não só as “indústrias discretas”, mas também o Estado, a família, etc<sup>10</sup>.

A partir de então, a heterogestão é institucionalizada como o princípio fundamental da organização capitalista. As tarefas designadas ao trabalhador são fragmentadas, de forma que este já não tem mais o domínio sobre o que está produzindo, e submete-se apenas a repetir um determinado número de gestos infinitas vezes. É institucionalizada também a separação entre concepção e execução do trabalho, o que Gramsci chama de separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, e é retirada do trabalhador qualquer possibilidade de criar, pensar ou controlar o processo produtivo em sua totalidade (Castro, 2011). É bastante conhecida a frase de Taylor que “todo possível trabalho cerebral deve ser banido do chão-de-fábrica e concentrado no departamento de planejamento”, ficando o trabalho de concepção nas mãos de engenheiros, economistas, administradores de empresas, etc.

Com o impacto da Revolução Industrial e do pensamento fordista/taylorista, a escola é forçada a ligar-se de alguma maneira ao mundo da produção. Deste modo, torna-se o local onde a classe trabalhadora deveria aprender os conhecimentos e valores estritamente necessários para o trabalho na fábrica e suficientes para mantê-la em sua posição subordinada (Saviani, 2007; Tiriba e Fischer, 2009).

Durante o período em que o modelo taylorista-fordista predominou, houve um intenso acúmulo de capitais por parte das grandes corporações. No entanto, a partir dos anos 1970 o capitalismo começa a adentrar em uma crise estrutural, caracterizada principalmente pela: queda na taxa de lucro causada pelo aumento do preço da força de trabalho, resultante das lutas dos trabalhadores nos anos 1960; desemprego estrutural que acabou por ocasionar uma retração no consumo; e crise do Estado de bem-estar social e intensificação dos processos de privatizações, dados pela “crise” fiscal do Estado capitalista (Antunes, 2001)<sup>11</sup>.

É, então, iminente a necessidade do capital de reestruturar-se e buscar um novo padrão de acumulação que leve o capitalismo a uma nova fase de desenvolvimento. Surge a partir daí o chamado modelo flexível de produção, ou toyotista que promove processos de mundialização do capital e a financeirização da economia, que traz consigo novas formas de relações políticas,

---

<sup>10</sup> Para este debate, ver o artigo de Felipe Silva nesta coletânea.

<sup>11</sup> Mézários é um dos poucos autores marxistas que não confunde crise com catástrofe. Para ele, se estamos numa crise não significa que o capital irá se arruinar sem nenhum tipo de resistência e reação que lhe permita resistir a esta crise. Um bom exemplo disso é a crise financeira de 2008, onde o Estado socorreu diversas frações do capital nos EUA, Europa, Japão, etc

econômicas e sociais. Tal processo se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, na abertura de novos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, caracterizando-se pelo surgimento de novos setores de produção, novos tipos de serviços financeiros, novos mercados e acima de tudo, altíssima capacidade de inovação tecnológica, comercial e organizacional (Harvey, 2004).

No toyotismo passa a vigorar o operário polivalente e multifuncional, capaz de trabalhar com diversas máquinas simultaneamente. Surge o que se chama de flexibilidade profissional, na qual se verifica a mescla entre elaboração e execução de tarefas e estratégias organizacionais. O trabalhador tornado polivalente deve ser capaz de compreender a essência do processo produtivo, aumentando esta eficiência e a produtividade em prol do capital, tornado-se assim um déspota de si mesmo (Antunes, 2001). Nesse sentido é possível constatar a apropriação de alguns dos elementos da pedagogia socialista (trabalho coletivo, rodízio de funções, novas habilidades etc) por parte das técnicas de administração capitalistas, o que só é possível devido ao seu esvaziamento enquanto prática político-ideológica.

Silva (2005) observou que a fábrica toyotista, mediante uma pedagogia participativa, apropria-se do saber tácito e da subjetividade humana levando a intensificação do ritmo do trabalho ao paroxismo nas empresas de produção discreta. Evidentemente que esse padrão expande-se para outros setores e até mesmo para o Estado, criando um tipo de trabalhador “dócil”, “criativo”, e “engajado”, sempre de acordo com as necessidades do capital.

Em termos históricos, no final do século XX, houve uma “reconstituição parcial e forçada” do *homo faber* com o *homo sapiens*, promovida pelo modelo japonês (acumulação flexível), onde o saber do trabalhador voltou-se contra si mesmo. Se Taylor, no início do século XX, lutou para banir todo “possível trabalho cerebral” do chão de fábrica, separando o *homo faber* do *homo sapiens* e ignorando o saber do chão-de-fábrica, o toyotismo e a Escola das Relações Humanas perceberam que o trabalhador tem muito saber, e este pode então ser *extraído* para o aumento da produtividade da fábrica. Veremos mais a frente que a autogestão é muito diferente do toyotismo; uma técnica sofisticada de exploração do saber e das mãos dos trabalhadores.

Mas atenção: na atual configuração do capital, são poucos os trabalhadores que podem usar suas faculdades intelectuais e se inserem num padrão “estável”, com carteira assinada, direitos trabalhistas, direito à aposentadoria, direito a uma alimentação saudável, transporte e habitações dignas. Para nós, em função do desenvolvimento desigual e combinado, vastas regiões do globo terrestre são simplesmente jogadas no lixo da história, tendo seus trabalhadores como “inempregáveis”. Para outros, resta o subemprego taylorista, com pouco ou nenhum direito trabalhista.

Neste cenário, temos o retorno da acumulação primitiva, o retorno do trabalho escravo, a máxima mercantilização da vida e a coexistência de setores toyotista com inúmeros setores

tayloristas. Para nós, o capital jamais poderá extinguir as formas precárias de trabalho, e isso deve sempre ser lembrado para contrariar as teorias dos adeptos da “sociedade do conhecimento”.

Segundo Kuenzer (1998), estamos presenciando a “polarização das competências”, isto é, um terço dos trabalhadores será toyotista, utilizando suas habilidades, “competências”, destreza e conhecimentos necessários para a acumulação de capital. Perto destes trabalhadores, mas num nível hierárquico e salarial acima, gestores e trabalhadores de alto nível também fazem parte desta sociedade “toyotista”. Cabe ressaltar que nestes casos a escola é “necessária” para formação voltada para o mercado de trabalho e para transmitir o currículo explícito e implícito aos tecnocratas e trabalhadores.

Um segundo terço realiza trabalho precarizado, mal remunerado, terceirizado, sem direitos trabalhistas, com jornadas extenuantes. Que tipo de conhecimento este trabalhador/trabalhadora vai necessitar? Muito pouco, pois neste caso a escola serviria apenas para enquadrá-los na ordem, para subordiná-los desde cedo a um chefe ou para saber seu “papel” na sociedade, isto é, ente marginalizado do mercado de trabalho estável. Em muitos desses casos o padrão sempre será taylorista, ainda que incorpore alguns elementos do novo padrão de acumulação.

O último terço é o dos “inempregáveis”. Estudos têm mostrado o aumento vertiginoso do desemprego e subemprego estruturais na atual fase do capitalismo com hegemonia financeira (M. Silva, 2010). Na Europa, 40% dos jovens espanhóis estão desempregados, e em Portugal e na Grécia as taxas são parecidas. Na França, é possível encontrar nas ruas trabalhadores extremamente qualificados com 10 anos de desemprego. Um jovem paulista informou à Folha de São Paulo que “nunca viu tanto garçom que possui doutorado” (FSP, 06/06/2011)<sup>12</sup>.

Temos então num pólo bastante diminuto, escolas voltadas para a preparação do novo trabalhador flexível, participativo, que interaja com os demais, adaptado ao trabalho em equipe e que busque novas soluções, sempre do ponto de vista do capital. No outro extremo, escolas voltadas para jovens terceirizados, precarizados com baixos salários, como: empacotadores, operadoras de telemarketing, trabalhadores da cana de açúcar, dentre inúmeras funções com características tayloristas. Na mesma linha, poderemos acrescentar que professores em algumas regiões do país estão naturalizando o desemprego, pois percebem que nas suas regiões dificilmente haverá emprego. Em outras palavras, pesquisas mostram que em muitas regiões do Brasil, para não falar de outros países, a escola serve apenas consolar os jovens “inempregáveis”, transmitindo a mensagem que não há mais emprego para todos (M. Silva, 2009). Em síntese, para uma estudiosa do assunto:

Quando se verificam esforços efetivos para a melhoria do ensino, estes são bastante localizados e pontuais, já que a demanda por força de trabalho com qualificações mais complexas não advém de todos os setores da economia brasileira, mas apenas daqueles setores que competem com os segmentos mais inovadores e produtivos da economia mundial (Bruno, 1997).

---

<sup>12</sup> Ver o Anexo I.



## **A educação no trabalho associado**

Nesta seção, pretendemos destacar aqueles que nos parecem os elementos fundamentais de uma possível e necessária educação para o trabalho associado. São eles: a autogestão e o trabalho coletivo, a educação sociotécnica para a desmercantilização, as metodologias libertárias que unem teoria e prática, e a educação de lutadores para a construção de uma sociedade para além do capital.

### *A autogestão e o trabalho coletivo*<sup>13</sup>

Não foram poucos os pensadores sociais que, ao longo da história, acoplaram a teoria à prática da autogestão no trabalho e da autogestão das lutas à necessidade de uma educação sistemática para além do capital, umbilicalmente ligada à superação do trabalho alienado. Essa educação deveria preparar desde cedo as crianças para o “autogoverno pelos produtores associados”. Moisey Pistrak, Krupskaya, Viktor Shulgin junto com outros educadores soviéticos praticaram e pensaram nessas questões para a URSS. As “escolas-comuna” tinham a auto-organização dos alunos e o trabalho enquanto princípios fundantes (Pistrak, 1981, 2009). Tais concepções significaram uma mudança radical na gestão da escola. Não havia separação entre escola e vida.

A experiência relatada por esses pedagogos na Escola-Comuna tinha como fundamento a autogestão. Freitas (2009), ao escrever sobre essa experiência, retoma os escritos de Viktor Shulgin e traz uma citação do autor:

(...) é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem tréguas; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão. (Shulgin apud Freitas, 2009, p.30).

Também Mészáros (2006), num contexto e momento histórico diferente de Pistrak e os outros educadores soviéticos, mas em grande medida herdeiro desse debate, recupera as críticas de Marx ao trabalho alienado, as propostas de transformação da sociedade, em especial educacionais, de Adam Smith, Locke e Robert Owen, para mostrar os limites da educação dentro da órbita do capital. Além disso, este pensador social resgata e atualiza as “propostas” de Marx. É dentro desse caminho que Mészáros teoriza a “educação para além do capital”. Podemos aqui seguir essas pistas para delinear o que seria uma concepção de educação marxista com bases autogestionárias.

Mészáros conecta a necessidade de transformações mais amplas no sociometabolismo social com as tarefas específicas da educação. Para ele, a necessidade de superação positiva do trabalho alienado tendo em vista a construção de uma sociedade de produtores livremente associados, requer

---

<sup>13</sup> As páginas abaixo recuperam ideias desenvolvidas no artigo Wirth, Fraga e Novaes (2011).

a “elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem sociometabólica radicalmente diferente” (Mészáros, 2006, p. 65).

A partir dos pedagogos e pensadores da educação para além do capital estabelecem-se paralelos com a educação para a autogestão no contexto atual. É muito importante ressaltar as diferenças entre os dois momentos históricos (a URSS revolucionária e os dias de hoje) e das diferenças entre a escola formal e as unidades produtivas da Economia Solidária. No entanto, ainda assim, o relato dessa experiência nos serve de inspiração e, principalmente, de aprendizado para pensar as experiências contemporâneas e atualizar a teoria educacional para além do capital.

Se lutamos pela superação do capital em sua totalidade e se acreditamos que a simples existência dessas experiências não são suficientes para tal, por que ainda assim acreditamos que o trabalho associado tem um potencial transformador? A resposta para essa pergunta é exatamente o caráter pedagógico que tem a prática da autogestão. Bernardo (2006) aborda essa questão de maneira bastante elucidativa:

Enquanto as empresas não forem geridas pelos trabalhadores e não por patrões (de direita) nem por tecnocratas (de esquerda), enquanto a sociedade não for administrada pelos trabalhadores e não por políticos profissionais (de direita ou de esquerda), o capitalismo continuará a existir e, no máximo, mudará de forma, sem alterar o facto básico da exploração. Mas gerir as empresas e a sociedade é algo que se aprende de uma única maneira: gerindo as próprias lutas. Só assim os trabalhadores podem começar a emancipar-se de todo o tipo de especialistas e de burocratas. E com este objectivo, não há experiência simples demais. Por modesta que seja uma experiência, os participantes vão-se habituando a dirigir a sua actividade e vão aprendendo na prática aquilo que opõe essa solidariedade e esse colectivismo ao Estado capitalista (Bernardo, 2006, p.3).

A vertente autogestionária da Economia Solidária se coloca, a partir dessa perspectiva, como uma possibilidade imediata de aprendizado da sociedade almejada, combinando a vivência ou experimentação da autogestão no presente com as lutas pela expansão da autogestão na sociedade futura (Wirth, Fraga e Novaes, 2011; Castro, 2011).

Acreditamos que a autogestão nos movimentos sociais pode “desencadear o começo de uma tendência” ou como o “desenvolvimento de lutas que tendam à autonomia” (Bernardo, 2006, p. 2).

Nessa perspectiva, a pesquisadora Tiriba (2001) propõe a pedagogia da produção associada e traz alguns elementos concretos sobre o processo de aprendizagem nas atuais experiências de autogestão:

Para o trabalhador associado, viver e administrar o processo de produção lhe permitiria a elaboração crítica da atividade intelectual existente em um determinado grau de desenvolvimento, em consonância com o trabalho manual; permitiria redimensionar sua práxis em função de uma nova concepção de mundo, fundamentada em um projeto de vida que busca a hegemonia do homem e de seu trabalho. (Tiriba, 2001, p. 195).

A autora enfatiza a conexão entre o trabalho manual e a reconfiguração de seu significado a partir de um projeto emancipador no qual o trabalhador se percebe implicado. Assim fica nítida a tendência de unificação da planificação e execução do trabalho. A percepção e controle coletivo do

processo de produção é algo que só se concretiza a partir da ação coletiva e gradual dos próprios trabalhadores:

Como um espaço singular de produção de conhecimentos, a produção associada ganha relevância à medida que os sujeitos, ao tentarem subverter a lógica do capital, em vez de controlar e dificultar o acesso do conjunto dos trabalhadores aos segredos do processo produtivo, promovem a articulação dos diferentes saberes dos trabalhadores. (Tiriba, 2001, p. 210).

Enquanto na sociedade capitalista existe uma separação entre escola e trabalho, uma vez que a primeira prepara o trabalhador para uma ação que só se realiza a *posteriori*, no trabalho associado o trabalho é ao mesmo tempo meio e fim educativo:

Uma das suas particularidades é que, diferentemente da escola, na produção associada não é necessário eleger o mundo do trabalho como princípio educativo; ele é princípio e, também, fim educativo, é fonte de produção de conhecimentos e de novas práticas sociais, é fonte de produção de bens materiais e espirituais. (Tiriba, 2001, p. 210).

Nascimento (2008) em seu texto “Autogestão: Economia Solidária e Utopia” aborda a autogestão também sob uma perspectiva pedagógica, retomando autores como Paulo Freire (e o seu conceito de inédito-viável) e Ernst Bloch (e a ideia de utopia concreta), além de outros, para a construção teórico-prática da autogestão como, ao mesmo tempo, meio e fim das lutas atuais. Em alguma medida, o autor lida com as ressalvas colocadas para a Economia Solidária ao reconhecer que uma utopia, por ser utopia, precisa estar inscrita no real. A autogestão enquanto tendência, não será autogestão apenas quando plena, mas também enquanto processo pedagógico.

Esse processo de aprendizado, no entanto, enfrenta algumas dificuldades e contradições. Segundo Tiriba e Fischer (2009):

As experiências históricas de autogestão revelam que, no embate contra a exploração e a degradação do trabalho, não é suficiente que os trabalhadores apropriem-se dos meios de produção. Essas práticas indicam haver a necessidade de articulação dos saberes do trabalho fragmentados pelo capital e de apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender os sentidos do trabalho e prosseguir na construção de uma nova cultura do trabalho e de uma sociedade de novo tipo. (Tiriba e Fischer, 2009, p. 294 apud Wirth, Fraga e Novaes, 2011).

Nunca é demais sublinhar que a pedagogia da autogestão traz embutida em si um tipo de participação e engajamento do trabalhador de uma forma, natureza e com objetivos totalmente distintos da educação toyotista.

A pedagogia da autogestão conecta-se com uma perspectiva histórica bastante ampla, na qual podemos dizer que as formas associativas de produção, ao substituírem a competição entre os trabalhadores pela solidariedade e a fragmentação pelo coletivismo, revelam um processo de auto-organização que era já entendido no seu duplo aspecto de meio e de fim. A autogestão das suas lutas revelava para os trabalhadores a necessidade indissociável de autogestão da produção e da vida social (Novaes e Faria, 2011).

Por isso a pedagogia das lutas dos trabalhadores contém sempre uma dimensão organizativa,

unificando os trabalhadores para a superação da exploração e do próprio assalariamento (Tragtenberg, 1986). Na autogestão, os trabalhadores passam a questionar o abismo dos salários e a necessidade de sua superação – aquilo que Marx chamou de “abolição do sistema salarial”, a necessidade de unificar as lutas sociais, a superação da divisão entre os que mandam e executam, a necessidade de rodízios para evitar a burocratização, a necessidade de controle da totalidade da produção e da distribuição através do planejamento democrático da produção, além de uma produção voltada para a satisfação das necessidades humanas (Novaes 2011)<sup>14</sup>. É nesse sentido que há uma diferença radical entre a pedagogia da autogestão e o participacionismo toyotista, limitado pelo interesse e a estreiteza das necessidades do capital.

Depois desta breve análise do papel da autogestão e do trabalho coletivo na construção de uma sociedade para além do capital neste século XXI, vejamos agora o papel de um outro pilar fundamental para o florescimento da pedagogia da produção associada: a educação sociotécnica para a desmercantilização.

#### *A educação sociotécnica para a desmercantilização*

Para os herdeiros do legado marxiano, a superação da forma mercadoria sempre foi um tema seminal. Wallerstein (2002) é um dos pensadores que nos chama a atenção para esse tema, usando o termo “desmercantilização”. Vale dizer que outros preferem o termo “desmercadorização” ou a expressão “produção de valores de uso”.

É nos anos de 1970 que aparecem os primeiros sintomas da crise de acumulação de capital. Como resposta a esta crise, o capital - principalmente em especial, o capital financeiro em sua conexão com o “modelo japonês” ou toyotismo - deu respostas que resultaram numa ofensiva rumo à intensificação da produção de mercadorias (novos produtos) ou em direção a “setores” e “campos” ainda não sujeitos à plena mercantilização.

Uma onda de privatizações, em especial com a eleição de governos neoliberais, elevou o ciclo da mercantilização a um novo patamar. Ao mesmo tempo, a utilização de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho elevou a um novo patamar a mercantilização dos produtos e da força de trabalho.

O avanço do capital é hoje tão intenso que quase não sobra mais espaço para o convívio não mercantilizado. É neste cenário de avanço destrutivo do capital (Mészáros, 2002) que surgem diversos conflitos na América Latina em torno da água, das sementes, energia elétrica, do petróleo, da água e do gás, entre outros. Bens públicos como a educação e a saúde também sofreram processos de “privatização indireta”, através da estagnação do setor público e do crescimento das

---

<sup>14</sup> Para o debate na Economia Solidária, ver Faria (2005). Wirth (2010) dá destaque também às questões de gênero nas cooperativas e associações de trabalhadores.

vagas em faculdades particulares bem como dos planos de saúde privados. Para Lombardi (2006), a educação acompanhou o processo de mercantilização mundial e sofreu um forte recuo. Mais precisamente:

a mercantilização favoreceu um recuo nas conquistas sociais e, com isso, foi sendo deixado de lado a concepção que a coloca como um direito; gradativamente, seu lugar foi ocupado por uma mercadorização dos serviços sociais. De direito do cidadão, as políticas sociais passaram a ser tomadas como serviços ao cidadão. O entendimento é que cada qual deve pagar o justo valor pelo tipo e qualidade de educação que quer receber (Lombardi, 2006, s/nº).

Nesse sentido, as lutas por uma educação para além do capital necessariamente devem questionar os parâmetros que orientam a produção de bens e serviços na sociedade de classes: obsolescência planejada, diminuição da vida útil das máquinas equipamentos e produtos, diminuição da vida útil da força de trabalho, ausência de uma preocupação real com a saúde dos trabalhadores e consumidores, ausência de planejamento das necessidades humanas, materiais e imateriais etc<sup>15</sup>.

### *Os métodos pedagógicos libertários: algumas notas sobre os complexos e a práxis pedagógica*

Há um vasto leque de métodos pedagógicos libertários: vão desde os fundamentos da escola do trabalho, a escola itinerante, as escolas de família agrícola, a educação popular, dentre inúmeros outros. Longe de querer esgotar e classificar estes métodos, pretendemos dar algumas pistas sobre as metodologias formativas pensadas para a possibilidade de apreensão e entendimento da realidade, de forma a podermos intervir nela. A principal contribuição que daí tiramos é a necessidade de compreender a realidade de forma dialética, em sua totalidade, e a estreita relação entre a teoria e a prática social.

Devemos enfatizar também que esse tipo de construção, na atualidade, se dá principalmente no âmbito dos movimentos sociais que retomam a teoria e a prática da autogestão. Por falta de espaço nesse trabalho, iremos nos dedicar rapidamente ao método de estudo por complexos temáticos, desenvolvido pelos pedagogos soviéticos no contexto da escola única do trabalho.

O método dos complexos foi desenvolvido por Pistrak como uma tentativa de superar a escola clássica verbalista, a fragmentação e a hierarquia dos conteúdos decorrente dessa prática. Assim, o objetivo dos complexos temáticos seria treinar os educandos no olhar do materialismo histórico dialético e exercitar a práxis, rompendo com a separação entre teoria e prática, a partir da relação dos complexos com o trabalho socialmente útil. (Freitas, 2009) Este método permite o estudo de temas atuais a partir de todos os ângulos disciplinares, através de uma boa articulação entre as “disciplinas” para a compreensão da realidade em seu conjunto, gerando uma síntese

---

<sup>15</sup> Para saber mais sobre este debate, ver o artigo de Laís Fraga e Renato Dagnino nesta coletânea e a coletânea organizada por Dagnino (2009).

totalizante.

Cada ideia central de um complexo reúne as dimensões natureza, trabalho e sociedade, “as quais, em conjunto, devem refletir a 'complexidade' daquela parte da realidade escolhida para o estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – *seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas*” (Freitas, 2009, p.36). O estudo de complexos só tem sentido na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual. Dessa forma, ele só é produtivo se estiver vinculado ao trabalho real dos alunos e à sua auto-organização na atividade social prática interna e externa à escola. O complexo é um meio, acentua Pistrak, não um fim em si.

Com outros objetivos e com métodos de outra natureza, os marxistas tentam se guiar pelo estudo da totalidade, um método bastante próximo daquele desenhado por Pistrak et. al. (2009), pois é somente através do estudo do capital enquanto relação social total que os trabalhadores poderão transformar o sociometabolismo do capital em seu conjunto, não deixando resquícios da antiga sociedade na nova sociedade<sup>16</sup>.

Lukács foi um dos pensadores sociais do século XX que melhor seguiu os passos de Marx e Engels no estudo do capital enquanto totalidade. Para este pensador: “O que distingue, decisivamente, o marxismo da ciência burguesa não é a tese de um predomínio dos motivos econômicos da explicação da história; é o ponto de vista da totalidade” (Lukács, 2003).

Mais precisamente, seguindo ainda as trilhas de Lukács, na teoria social de Marx, a totalidade, como categoria fundante da realidade, significa, “em primeiro lugar, a unidade concreta das contradições interatuantes; em segundo lugar, a relatividade sistemática de toda totalidade, tanto para cima como para baixo (o que quer dizer que toda totalidade é construída por totalidades subordinadas a ela e também que, ao mesmo tempo, ela é sobredeterminada por totalidades de maior complexidade...); e, em terceiro lugar, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter-de-totalidade de toda totalidade é dinâmico, mutável, sendo limitado a um período histórico concreto, determinado” (Lukács, 1949 apud Netto, 2009).

Experiências como os cursos financiados pelo Pronera ou pelo MEC para a criação de Licenciaturas em Educação do Campo (Caldart, 2009), além de experiências já existentes há certo tempo como a Escola Josué de Castro em Veranópolis (RS), outras escolas estaduais do Rio Grande do Sul ou Paraná, as escolas de família agrícola em Minas Gerais, cursos universitários e as escolas itinerantes do MST (Camini, 2009) – sendo algumas mais autônomas e outras com muitas restrições em função do papel do Estado capitalista na sociedade de classes - nos mostram que os complexos temáticos ou o estudo da totalidade são imprescindíveis para realizar a compreensão da realidade e

---

<sup>16</sup> Para saber mais sobre o debate dos complexos temáticos e sua atualidade, ver Freitas (2009) e Caldart (2009).

para impulsionar sua transformação radical<sup>17</sup>. Não poderemos aqui aprofundar este pilar decisivo para uma nova educação, mas acreditamos que novas pesquisas devem nos mostrar os limites e as possibilidades desta metodologia nos movimentos sociais e em algumas escolas públicas.

### *A práxis pedagógica*

É conhecida a frase de Marx onde ele diz “os filósofos interpretaram o mundo, é preciso transformá-lo”. Assim, mais que possuir uma teoria pedagógica libertária é necessário uma prática pedagógica transformadora, ou seja, é necessário o exercício da práxis. No contexto do trabalho associado, temos percebido que o exercício da práxis está presente de forma bastante acentuada nos projetos de extensão universitária. A tese de doutorado de um dos autores (Novaes, 2010) identificou pesquisadores-extensionistas que fazem uma ponte muito interessante entre teoria e prática. Todos os pesquisadores-extensionistas analisados parecem tentar fundir a teoria a uma determinada prática de transformação social, prática esta vinculada a luta dos movimentos sociais, a crítica da propriedade dos meios de produção, o papel da autogestão, além da crítica a assistência técnica, da tecnologia convencional e a necessidade reprojeto e construção de uma tecnologia alternativa (Dagnino, 2009).

Sem cair no socialismo de cátedra, e no “praticismo” sem um norte definido, estes intelectuais “médios” parecem retomar dialeticamente a necessidade de realimentação entre a teoria e prática vinculada a uma transformação social mais ampla, dando intenção à extensão universitária.

Marcelo Doti (2009), ao refletir sobre a separação entre teoria e prática no marxismo do século XX, observa que se trata de um falso dilema uma vez que os revolucionários só podem imiscuir-se na realidade sabendo suas cadeias de mediações e determinações para entender os pontos *nucleares*, as *determinações centrais* para proceder à transformação revolucionária do real. Trata-se de entender as frinchas, *as rupturas* e possibilidades que a realidade social nos fornece para a transformação. Esse complexo que é complexo para a revolução só se dá pela profunda articulação entre prática e teoria. Não são, portanto, bipolaridades, mas sim pólos de uma mesma estrutura do próprio real. A diferença é ser conduzido pela realidade ou então conduzi-la<sup>18</sup>. Para isso é necessário o mais alto grau de consciência sobre a mesma evidenciar a importância da teoria como “momento” de uma dialética essencial para o entendimento da realidade e ao mesmo tempo ação sobre a mesma.

---

<sup>17</sup> Em outro artigo pretendemos observar as contradições da política educacional para os movimentos sociais no Governo Lula: a criação dos Centros de Formação de Economia Solidária, as políticas de qualificação para a Economia Solidária via Plano Nacional de Qualificação, os diversos cursos que foram criados pelo Pronera, os Centros de Agroecologia do MST, etc. Apenas para citar um exemplo, podemos observar que se por um lado a criação do curso de direito para assentados na Universidade Federal de Goiás foi uma “vitória”, por outro lado, como os movimentos sociais não tinham hegemonia no curso, acabaram “recebendo” aulas de professores conservadores.

<sup>18</sup> Ou como diz o cantor Paulinho da Viola: “não sou eu quem me navega quem me navega é o mar”.

Por esse motivo, ele critica o “praticismo”, pois este nos leva a um nada indeterminado e sem sentido. Tal como a vida individual sem sentido é um mergulho no irracional, o “praticismo” é um “fazer pelo fazer” que pode ser fazer mal. Avaliar teoricamente o desenvolvimento exige, então, entender as classes que o conduzem e como o fazem. Segundo Engels – o Renascimento, “período da epopéia burguesa”, não separava “teoria” da “prática”. Para ele, o renascimento:

foi a maior revolução progressista que a humanidade conhecera até aquele tempo; uma época que necessitou de gigantes e engendrou gigantes. Gigantes pela força do pensamento, pelas paixões e pelo caráter, pela universalidade e pela doutrina. Os homens que fundaram a moderna denominação burguesa foram tudo, menos burgueses limitados. Os heróis daquele tempo, na realidade, ainda não haviam sido esmagados pela divisão do trabalho, cujos efeitos mutiladores, que tornam o homem unilateral, sentimos tão frequentemente nos seus sucessores. O que particularmente os distingue é que todos viviam e atuavam nos movimentos do seu tempo, na luta prática, tomando posição ativa e participando das contendas, quer com a palavra escrita ou falada, quer com a espada, e às vezes ambas. Daí aquela inteireza e força de caráter que faz com que tenham sido homens completos. Os eruditos de biblioteca representam exceções: gente de segunda ou de terceira ordem ou filisteus que não querem queimar os dedos (Engels, 2010, p. 23).

Do ponto de vista dos alunos universitários, muitos extensionistas estão “queimando os dedos”. Um exemplo disso são as Incubadoras Universitárias de Cooperativas Populares (ITCPs). As atividades de extensão desenvolvidas por uma parcela das ITCPs junto aos movimentos sociais parecem vir de uma recusa a uma vida liberal, à venda de sua força de trabalho a uma corporação nacional ou estrangeira. Em outras palavras, a recusa ao trabalho alienado.

Trata-se de uma espécie de refúgio, como no filme Sociedade dos Poetas Mortos. Diante da mutilação promovida pela Universidade, diante do esquartejamento do saber, diante de uma vida sem sentido social, as Incubadoras de Cooperativas podem estar “treinando” esses alunos para uma atuação pública e consciente na realidade social. Não são poucos os depoimentos de alunos que entram engenheiros e saem engenheiros-pedagogos, entram economistas e saem economistas-educadores, entram pedagogos saem pedagogos-engenheiros, etc.

Do ponto de vista dos engenheiros, vale a pena citar o aprendizado de Flávio Henriques, quando se defrontou com desafios na Cooparj. Nas suas palavras:

[...] no estudo de caso, que se transformou em um projeto de extensão universitária, pude observar a importância para alunos de graduação de uma área técnica, que pouco contato têm com quem de fato necessita de suas contribuições, de estarem próximos a um empreendimento de autogestão. Ao mesmo tempo em que puderam contribuir para a (auto)gestão do empreendimento, tiveram um significativo aprendizado com um caso diferente dos que estavam acostumados a estudar (Henriques, 2011).

Inúmeros seminários poderiam surgir tanto para a troca de conhecimento entre as equipes que trabalham com os movimentos sociais, entre os próprios movimentos sociais e entre os movimentos sociais e as equipes. No ano de 2009, durante o Seminário Nacional de Assistência Técnica realizado pelo Centro de Formação Regional e Nacional em Economia Solidária, surgiu a demanda de troca de saberes entre os cooperados de cooperativas e associações diferentes.

No ano de 2007, a Unisol promoveu um evento em São Bernardo onde um dos objetivos era



a troca de conhecimento entre os trabalhadores da Uniforja, Cooperativa dos Trabalhadores Metalúrgicos de Canoas (CTMC), entre outras FRs. A Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão (Anteag), nos anos 1990, promoveu algo parecido.

Evidentemente que iniciativas como essas são bem-vindas, mas para as mesmas ganhem um sentido mais profundo, requer-se um tipo de formação completamente distinto, que tenha como objetivo trabalhar nos movimentos sociais ou em outras funções públicas (Fraga, 2007; Fraga, Novaes e Dagnino, 2010).

Já foram ensaiadas algumas propostas nesse sentido, mas por motivos que não cabem nesta tese, todos eles não vingaram. Por parte da Unicamp, a tentativa de construção do Instituto Nacional de Inclusão Social esboçou uma proposta para levantar demandas tecnológicas dos movimentos sociais bem como ajudar na resolução de problemas tecnológicos já identificados pelos movimentos sociais. A UFABC através do professor Bresciani, também esboçou uma parceria com várias universidades para atender as demandas da Economia Solidária.

No ano de 2007, o Ministério do Desenvolvimento Agrário criou, junto com algumas Universidades Públicas, o curso de especialização “Desenvolvimento do Campo”, uma espécie de residência nos assentamentos, casada com uma pesquisa que culmina na elaboração de monografias.

Dentre inúmeros resultados positivos e algumas contradições, a residência agrária e o curso de especialização vêm permitindo o encontro de “técnicos” com um perfil parecido e de professores que comungam na mesma “igreja”. Evidentemente que há disputas pela conformação do curso, mas prevalece a unidade. Além disso, o curso sinaliza também para a formação de um “técnico” crítico. No entanto, é preciso reconhecer que as instituições que representam inúmeros movimentos sociais, entre eles os de Economia Solidária, não têm uma visão estratégica do papel do Complexo Público de Ensino Superior e Pesquisa (CPESP). Quando o tema entra em pauta nos movimentos sociais, este aparece muito mais como necessidade de “assistência técnica”, sem se debater em profundidade qual tipo de assistência técnica, que tipo de profissional é necessário para os movimentos sociais, que tipo de transformação deveria ocorrer no CPESP para atender suas demandas, e na tecnologia já materializada.

### *A formação de lutadores*

A formação de lutadores, guerreiros e guerreiras foi um dos elementos decisivos para a construção da pedagogia da “Escola-Comuna” (Pistrak et. al. 2009) na URSS dos anos 1920, não só para desconstruir a sociedade de classes, mas para construir uma sociedade para além do capital. Mais recentemente, depois da grande ruptura histórica que levou os movimentos sociais ao chão (1964-1985), o Movimento Sem-Terra, passa a ser um dos movimentos sociais que incorpora a necessidade de escola e do próprio movimento formar lutadores para a construção de uma nova

sociedade. Acreditamos que este pilar é decisivo para a construção de uma sociedade para além do capital, no entanto, poderemos apenas delinear alguns dos seus elementos neste artigo.

Não acreditamos que escolas que formam seres apáticos, bem comportados para as necessidades do capital, que obedecem aos ditames da “ordem e progresso”, do fetiche do consumo, da “responsabilidade social” ou da educação restrita às necessidades teórico-práticas do capital conseguirão fazer brotar a sociedade sem classes sociais, sem exploração e que supere o trabalho alienado. Não é este o caminho que vislumbramos.

Também não somos a favor da educação para a luta sem rumo definido, onde os movimentos sociais saem “dando cabeçada” nos problemas sociais que encontram por aí. Neste sentido cabe uma articulação entre formação de educandos lutadores e o papel da teoria como guia da ação, para que os movimentos sociais não se tornem meros movimentos que lutam somente por lutar, sem propósito algum nem se tornem movimentos “pragmáticos” puros e simples.

Pablo Neruda (2003), no seu texto “Educação do cacique”, captou muito bem a necessidade deste pilar para uma educação de novo tipo. Nas suas palavras:

*Lautaro era uma flecha delgada. Elástico e azul foi o nosso pai. Foi sua primeira idade só silêncio. Sua adolescência foi domínio. Sua juventude foi um vento dirigido. Preparou-se como uma longa lança. Acostumou os pés nas cachoeiras. Educou a cabeça nos espinhos. Executou as provas do guanaco. Viveu pelos covis da neve. Espreitou as águias comendo. Arranhou os segredos do penhasco. Entreteve as pétalas do fogo. Amamentou-se de primavera fria. Queimou-se nas gargantas infernais. Foi caçador entre as aves cruéis. Tingiram-se de vitórias as suas mãos. Leu as agressões da noite. Amparou o desmoronamento do enxofre. Se fez velocidade, luz repentina. Tomou as vagarezas do outono. Trabalhou nas guaridas invisíveis. Dormiu sobre os lençóis da nevasca. Igualou-se à conduta das flechas. Bebeu o sangue agreste dos caminhos. Arrebatou o tesouro das ondas. Se fez ameaça como um deus sombrio. Comeu em cada cozinha de seu povo. Aprendeu o alfabeto do relâmpago. Farejou as cinzas espalhadas. Envolveu o coração de peles negras. Decifrou o fio espiral do fumo. Construiu-se de fibras taciturnas. Azeitou-se como a alma da azeitona. Fez-se cristal de transparência dura. Estudou para vento furacão. Combateu-se até apagar o sangue. E só então foi digno de seu povo.*

### **Considerações finais**

Marx disse certa vez que os homens fazem história, mas não fazem como querem, em circunstâncias por eles escolhidas, mas como podem, diante dos limites colocados pelas lutas das outras gerações. Para o nosso caso, os trabalhadores e trabalhadoras de cooperativas e associações fazem história, mas em alguma medida “presos” na história, “dentro” da história. Não acreditamos que o crescimento do trabalho associado se dará pura e simplesmente através de sua expansão na economia, como se a classe dominante, os monopólios e oligopólios assistissem passivamente à disseminação das cooperativas e associações de trabalhadores. Para nós, a crise estrutural do capital não conduz a classe dominante a um suicídio coletivo, sem resistir sob todas as formas possíveis à

manutenção do seu poder e privilégios na sociedade de classes.

Seguramente os pilares da pedagogia da produção associada aqui esboçados não dão conta dos desafios colocados pela relação trabalho e educação, mas são elementos fundamentais para a retomada do debate e da prática da autogestão possível e necessária no século XXI.

### **Referências Bibliográficas:**

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2001.

ANTUNES, R. (org.) **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista.** México: Siglo Veintiuno, 1990.

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história.** São Paulo, Cortez, 2006.

BERNARDO, J. **A Autogestão da Sociedade Prepara-se na Autogestão das Lutas.** Revista Piá Piou, 2006.

BRUNO, L. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo.** In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação.* Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMIMI, I. **Escola Itinerante na fronteira de uma escola nova.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CALDART, R. S. (org) **Caminhos para a transformação escolar.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CASTRO, M. P. A visão depende do cristal pelo qual se olha? Os diferentes olhares sobre a economia solidária. In: III Congresso da Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares e I Simpósio Internacional de Extensão Universitária. **Anais...** Porto Alegre; UFGRS, 2011.

CHRISTOFFOLI, P. I. **O desenvolvimento de cooperativas de produção coletiva de trabalhadores rurais no capitalismo: limites e possibilidades.** Curitiba, Dissertação de Mestrado, UFPR, 2000.

COMENIUS, I. **Didática Magna.** Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm>. Acesso em: 25 de março de 2011.

DAGNINO, R. **Tecnologia Social: ferramenta para a construção de uma outra sociedade.** Campinas: Komedi, 2009.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **A educação do movimento dos Sem-Terra.** Instituto de

**Educação Josué de Castro.** Educação e Sociedade. Campinas vol. 25, n. 89, , Set./Dez. 2004. p. 1379-1402.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação Democrática e Trabalho Associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas Fábricas de Autogestão.** São Paulo: Ícone-Fapesp, 2008.

DOTI, M. M. **Pequeno texto aberto aos camaradas.** Campinas, Impresso, outubro de 2009.

ENGELS, F. **Ensaio sobre literatura.** In: MARX, K.; ENGELS, F. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FARIA, Maurício S. de. **Autogestão, Cooperativa, Economia Solidária:** avatares do trabalho e do capital. Tese de doutorado. Florianópolis, UFSC, Sociologia Política, 2005.

TIRIBA, L. e FISCHER, M. C. B. **Saberes do trabalho associado.** In CATTANI, A. D.; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L. I. e HESPANHA, P. Dicionário Internacional da Outra Economia. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 293-298

FOLHA DE SÃO PAULO. **“Nunca vi tanto garçom que possui doutorado” – geração nem estuda nem trabalha toma as ruas.** Caderno Mundo, 06/06/2011.

FRAGA, L. **O curso de Graduação da Faculdade de Engenharia de Alimentos da UNICAMP: uma análise a partir da Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade.** Dissertação de mestrado, Departamento de Política Científica e Tecnológica, Unicamp, 2007.

FRAGA, L.; NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. **Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade para as engenharias: obstáculos e propostas.** In: DAGNINO, R. (org.) Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e Política de Ciência e Tecnologia – abordagens alternativas para uma nova América Latina. João Pessoa: EDUEPB, 2010.

FREINET, C., **A educação do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª edição.

FREITAS, L. C. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.** In: PISTRAC, M. M. A Escola-Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

HARVEY, D. **Condição pós moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2004.

HENRIQUES, F. C. **O Engenheiro na Assessoria a Empreendimentos de Autogestão.** In: SCHMIDT, C.; NOVAES, H. T. (orgs.) Economia Solidária e Transformação Social: rumo a uma sociedade para além do capital? Porto Alegre: Ed. da UFRGS, no prelo.

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da edição russa. In: PISTRAC, M. M. (Org.) **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez, 1998, p. 33-58.

LOMBARDI, J. C. **O velho discurso que rege a História educação brasileira.** (Entrevista) *Jornal da Unicamp*, ed. 334, 21 a 27 ago. 2006.

LUKÁCS, G. **Intervenção no Congresso de Filósofos Marxistas de Milão.** (Palestra). Milão, 1949.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo editorial, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **O Poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTAIGNE, M. **Ensaio.** São Paulo: Abril, 1972.

NASCIMENTO, C. **Autogestão: Economia Solidária e Utopia.** *Revista eletrônica Otra Economia*, 2008, p. 27-40.

NERUDA, P. **Canto geral.** Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2003.

NETTO, J. P. **Introdução.** In: MARX, K. *Miséria da Filosofia – resposta à Filosofia da Miséria*, do sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NOVAES, H. T. **O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

NOVAES, H. T. **A Autogestão como Magnífica Escola: notas sobre a educação no trabalho associado.** In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. T. (orgs.) *Educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI.* Bauru: Canal 6/Praxis, 2011.

NOVAES, H. T.; FARIA, M. S. **Para onde vão as fábricas recuperadas?** In: NOVAES, H. T. (org.) *O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores.* São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAGOTTO, C. **Ajustes e rupturas - cooperativismo e lutas sociais no Brasil contemporâneo.** Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PISTRAK, M. M. (org.) **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ROUSSEAU, J.J. **Livro Primeiro.** In: **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Felipe. **A Fábrica como Agência Educativa.** Araraquara: Editora Cultura Acadêmica-Unesp, 2005.

- SILVA, Marineide M. **O mosaico do desemprego**. Tese de Doutorado, IFCH, Unicamp, 2009.
- SMITH, A. **A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- TIRIBA, L. **Pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.
- TIRIBA, L; FISCHER, M.C.B. **Saberes do trabalho associado**. In: CATTANI, A. D.; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L. I.; HESPANHA, P. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. São Paulo/Coimbra, Almedina Brasil Ltda/Edições Almedina S.A., 2009, p. 293-298.
- TRAGTENBERG, M. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Ed. Moderna, 1986.
- TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004, 3ª edição.
- TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005. 3ª ed.
- VIEITEZ, C.; DAL RI, N. **Trabalho associado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- WALLERSTEIN, I. **Uma política de esquerda para o século XXI ? ou teoria e práxis novamente**. In: LOUREIRO, I.; LEITE, J.C.; CEVASCO, M. (orgs.) **O espírito de Porto Alegre**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- WIRTH, I. G. **As relações de gênero em cooperativas populares do segmento da reciclagem: um caminho para a construção da autogestão?** Dissertação de mestrado, Campinas: FE/Unicamp 2010.
- WIRTH, I. G.; FRAGA, L.; NOVAES, H. T. **Educação, Trabalho e Autogestão: limites e possibilidades da Economia Solidária**. In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. T. (orgs.) **Educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI**. Bauru: Canal 6/Praxis, 2011.

## Anexo I

### **Indignados Unidos**

Folha de São Paulo, domingo, 05 de junho de 2011

Espanha

"Nunca vi tanto garçom que possui doutorado"

Geração "nem estuda, nem trabalha" toma ruas

Luisa Belchior, de Madri

Rodrigo Russo, Enviado especial a Barcelona

"Uma faculdade, dois mestrados, três idiomas, cinco anos de experiência e um estágio de 600 euros".

Os dizeres na placa que a cientista ambiental Lilian García, 25, segurava em uma das manifestações que tomaram as ruas de Madri na semana passada eram fictícios. "Esse estágio foi há três anos. Desde então estou desempregada".

Como ela estão 45% da população jovem espanhola, em torno de 700 mil pessoas.

Com os protestos e acampamentos nas praças do país, revelaram ao mundo uma Espanha que já não consegue dar conta de inseri-los no mercado de trabalho.

O resultado é que os jovens que podem deixam o país em busca de empregos em vizinhos europeus -em 2010, 166 mil emigraram.

Chamada de geração "ni-ni" -ni estudia, ni trabaja-, este quase milhão de espanhóis tem a melhor formação na história do país e um dos piores cenários de emprego.

Javier Garcia, 28, veio dos EUA participar dos protestos. "Eu odeio ter que estar longe do meu país para poder trabalhar. Tenho muitos amigos aqui sem emprego. Nossa geração é a mais bem preparada da história. Nunca vimos tantos garçons com doutorado e três idiomas".

Em Barcelona, o movimento dos "indignados" ganhou força após o dia 27 de maio, quando, a pretexto de limpar a praça Catalunha, onde os jovens acampavam, policiais agrediram os manifestantes, deixando 121 pessoas feridas.

A agilidade com que os acampados divulgaram pelas redes sociais fotos e vídeos de policiais agindo violentamente foi determinante para que a praça fosse novamente liberada para os protestos.

Em uma das entradas da praça, uma faixa avisa aos transeuntes: "Estamos construindo um mundo melhor, desculpem os transtornos".

"Estávamos anestesiados, cansados de políticos", diz Judith Casas, 33.

Já para o estudante de ciências ambientais Raul Sanchez, 25, que trabalha em um call center e é garçom aos finais de semana, o movimento é um meio de pedir outro modelo para empregos: "Não queremos mais trabalhar só com turismo ou construção", desabafa. Sua renda mensal é de 1.000.

Os jovens têm inspiração na praça egípcia Tahrir, onde protestos levaram à queda da ditadura, e na população da Islândia, que em referendos rejeitou o pagamento de dívidas externas do país.

\*\*

Folha de São Paulo, domingo, 05 de junho de 2011

Portugal

"Sou da geração sem remuneração", cantam jovens

Vaguinaldo Marinheiro

Enviado especial a Lisboa

No dia 4 de fevereiro, quatro portugueses entre 25 e 28 anos conversavam num café de Lisboa sobre como era difícil a vida dos jovens desempregados ou com emprego precário no país.

Um mês e meio depois (12 de março), um protesto convocado por eles reuniu 200 mil pessoas nas ruas de Lisboa e outras 300 mil espalhadas pelo país.

O segredo do sucesso do movimento da "geração à rasca" (em apuros) é mais uma vez as redes sociais.

"As redes sociais são uma marca desse nosso tempo. Elas mostram que é possível ter manifestação política à margem dos partidos, dos sindicatos", diz Paula Gil, 28, integrante do grupo original.

"Por um lado, ficamos impressionados com a velocidade. Por outro, não, porque nós e nossos amigos vivíamos a mesma situação."

Paula é formada e tem mestrado em relações internacionais, trabalha desde os 18, mas nunca teve um emprego formal, com direitos.

"Essa é a situação de Portugal hoje. Metade da população economicamente ativa do país está desempregada ou em trabalho precário."

Paula nega que o movimento tenha sido inspirado pela "Primavera Árabe".

"Eles lutavam por liberdade e democracia, contra uma ditadura. Nós temos democracia, apenas queremos exercê-la."

Na conversa do bar, ela e os amigos comentavam as músicas da banda Deolinda, um grupo de fado



moderno.

Uma delas, "Que Parva que Sou", parece um hino da geração à rasca.

Diz: "Sou da geração sem remuneração/ e não me incomoda esta condição./ Que parva que eu sou!/ Porque isto está mal e vai continuar,/ já é uma sorte eu poder estagiar./ Que parva que eu sou!/ E fico a pensar, que mundo tão parvo/ onde para ser escravo é preciso estudar."

Depois do 12 de março, o grupo ganhou voz. Hoje, recolhe as 35 mil assinaturas necessárias para apresentar um projeto de lei que quer criar regras mais duras para o trabalho temporário.

Segundo Paula, uns poucos continuam acampados no Porto e em Coimbra.

Em Lisboa, há apenas assembleias populares, quando as pessoas se reúnem nas ruas para discutir os problemas do país.

\*

São Paulo, domingo, 05 de junho de 2011

Grécia

"As pessoas estão fartas, é isso", diz manifestante

Protestos em Atenas são anti-pacote do FMI

Carolina Vila-Nova

Em Berlim

O grego Aryiris Panagopoulos desembarcou anteontem na Espanha com um objetivo: combinar com os colegas espanhóis um "protestaço" simultâneo para hoje nas emblemáticas praças do Sol, de Madri, e Syntagma (da Constituição), de Atenas.

Depois de episódios violentos que culminaram na morte de manifestantes há cerca de um ano, os gregos andavam quietos.

Precisaram de um empurrãozinho dos espanhóis e de rumores de novas medidas econômicas no país para retomarem, no último dia 25, os protestos na capital.

Desde então, grupos distintos ficam acampados em tendas na praça. Eles se chamam, como os espanhóis, de "indignados", e são um movimento sem líderes definidos ou ligação com grupos políticos tradicionais.

"São jovens, são estudantes, são aposentados, funcionários públicos. Não tem isso de idade nem de setores. As pessoas estão fartas, é isso", explica o grego de 48 anos.

"Eu diria que três quartos da população estão descontentes com a atual situação no país, especialmente com o acordo com o FMI", afirma o jornalista grego Nick Malkoutzis, editor-adjunto da versão em inglês do jornal "Kathimerini".

Os protestos não têm um tema determinante, mas giram em torno da rejeição ao acordo fechado pelo país com o FMI no ano passado, às medidas de austeridade impostas pelo governo para atender

a esse acordo, e a uma classe política considerada corrupta e desvinculada da população.

Como nos demais casos, as redes sociais são um meio importante de convocação da população e de articulação com grupos em outros países. Blogs, comunidades no Facebook e twitteiros tentam quebrar a barreira da língua para os de fora.

"Atenas é muito pequena, todos se conhecem e muito se espalha no boca a boca. Mas, claro, usamos muito a internet. E felizmente a mídia na Grécia tem bastante autonomia", diz Panagopoulos.

Malkoutzis remete à Grécia Antiga para descrever como se organizam os distintos grupos na Syntagma.

"Há a linha de frente, que fica diante do Parlamento e da polícia. Atrás deles, no acampamento, é como uma versão moderna da ágora [praça na Grécia antiga]. Pessoas em grandes ou pequenos grupos, discutindo, tentando trabalhar em temas comuns ou conversando sobre quais deviam ser os rumos do protesto. Um pega o microfone, fala, e passa adiante. Um experimento interessante".

\*\*

Folha de São Paulo, domingo, 05 de junho de 2011

"Para que votar?", indagam portugueses

País em crise econômica vai às urnas hoje com grande apatia; qualquer que seja resultado, FMI dará as cartas

Opositor de direita é favorito para vencer eleição, convocada após governo ter falhado ao aprovar pacote fiscal

Vaguinaldo Marinheiro

Enviado Especial a Lisboa

Os jornais e as TVs insistem em dizer que a eleição portuguesa que acontece hoje é a mais acirrada dos últimos anos. Mas o que se vê nas ruas é apatia e desesperança com relação ao futuro.

Serão escolhidos os 230 deputados da Assembleia Nacional. O partido que obtiver mais cadeiras indica o novo primeiro-ministro, que irá administrar um país em recessão, com desemprego de 12,6% e dívida pública equivalente a 93% do PIB, cerca de 160 bilhões (R\$ 368 bi).

Nos bares, nas universidades, nos shoppings, o que se ouve é a mesma resposta quando o assunto é eleição.

"Para que votar? O país está ruim e continuará assim pelo menos nos próximos dois anos. Qualquer que seja o governo, irá apenas cumprir o acordo com o Fundo Monetário Internacional, que prevê mais austeridade. Só espero que não aconteça com a gente o mesmo que se passa na Grécia, em que as medidas do FMI só pioram a situação", afirma Henrique Simão, 28, que passou dois anos desempregado e hoje faz mestrado em economia e vive de bolsa de estudo.

Como ele, muitas pessoas não devem votar hoje.

Há projeções de 40% de abstenção, mesmo índice registrado nas últimas eleições legislativas, em

2009.

"A insatisfação que os portugueses têm não gera participação, mas alienação", afirma Marina Costa Lobo, doutora em ciência política da Universidade de Lisboa.

O sociólogo Pedro Magalhães concorda. "O português se sente distante do poder. Isso explica a abstenção elevada e a apatia", diz.

A eleição de hoje é fruto de uma crise política gerada por problemas econômicos.

Portugal tem uma dívida crescente, e os mercados começaram a exigir juros cada vez mais altos para emprestar ao país.

Em março, o governo do socialista José Sócrates não conseguiu aprovar no Parlamento seu quarto pacote de austeridade.

Com isso, Sócrates renunciou e foram convocadas eleições antecipadas.

Ele espera uma vitória de seu partido para continuar no poder. Mas as últimas pesquisas colocam o PSD (Partido Social Democrata) à frente, com intenções de voto que variam de 34,4% a 38,5%. O PS aparece com, em média, 5 pontos percentuais a menos.

O líder do PSD, Pedro Passos Coelho, pregou o voto útil. Afirmou que Portugal precisa de um governo com maioria absoluta no Parlamento para conseguir implantar as medidas necessárias para enfrentar a crise.

São medidas acordadas com o FMI e a União Europeia em troca de um empréstimo de 78 bilhões.

Entre elas estão cortes de gastos públicos e privatizações. Devem ser vendidas empresas como TAP (aérea), o Metrô de Lisboa e do Porto, o sistema ferroviário e a administradora dos aeroportos.

### Irritação e Buzinaço

Apesar da aparente resignação, ao menos anteontem, último dia da campanha nas ruas, o lisboeta colocou para fora sua irritação.

O PS e o PSD fizeram arruadas (como os portugueses chamam as passeatas) em horários alternados pelo bairro do Chiado, o que complicou ainda mais o trânsito nas estreitas ruas da região.

Os militantes, aos gritos, tentavam sem sucesso se sobrepor às buzinas dos motoristas impacientes.

No mesmo dia, o país enfrentou mais uma das greves no sistema ferroviário.

Com pouco dinheiro e sem trens, tudo bem. Ficar parado sob um sol de quase 30 graus foi demais.