



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS
MESTRADO E DOUTORADO – PPGSCF**

MARCOS GALDINO

**O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA COMO
PROTOPROLETARIADO: UM OLHAR A PARTIR DAS OCUPAÇÕES
ESCOLARES (2015-2016)**

FOZ DO IGUAÇU - PR

2023

MARCOS GALDINO

**O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA COMO
PROTOPROLETARIADO: UM OLHAR A PARTIR DAS OCUPAÇÕES
ESCOLARES (2015-2016)**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para obtenção do título de Doutor em Sociedade Cultura e Fronteiras.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Galdino, Marcos

O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA COMO
PROTOPROLETARIADO: UM OLHAR A PARTIR DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES
(2015-2016) / Marcos Galdino; orientador Fernando José
Martins. -- Foz do Iguaçu, 2023.
250 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2023.

1. Movimento Estudantil. 2. Ocupações Secundaristas. 3.
Luta de Classes. 4. Protoproletariado. I. Martins, Fernando
José, orient. II. Título.

MARCOS GALDINO

**O ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA COMO
PROTOPROLETARIADO: UM OLHAR A PARTIR DAS OCUPAÇÕES
ESCOLARES (2015-2016)**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para obtenção do título de Doutor em Sociedade Cultura e Fronteiras.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Sociedade.

Prof. Dr. Fernando José Martins - UNIOESTE
Orientador

Prof^a. Dra. Silvana Aparecida de Souza - UNIOESTE

Prof^a. Dra. Graciella Fabrício da Silva - SEEDUC-RJ/UFF

Prof^a. Dra. Jane Barros Almeida – UNICAMP

Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada – UNIOESTE

Aos estudantes secundaristas das escolas públicas que na trincheira das ocupações se fizeram protoproletários, desafiando a opressão do Estado e as amarras do capital, erguendo bandeiras que nos enchem de esperança. Seu compromisso e determinação inspiram um horizonte de transformação.

AGRADECIMENTOS

Expressar gratidão frequentemente se revela uma tarefa desafiadora, pois invariavelmente carrega o receio de omitir a menção de pessoas de suma importância. É por essa razão que inicio meus agradecimentos com um sincero pedido de desculpas àqueles cujos nomes possam inadvertidamente ficar ausentes deste breve registro, embora essenciais e imprescindíveis para a concretização deste momento.

De maneira extremamente especial, expresso meus agradecimentos aos meus pais, Joaquim e Salete, os quais desde a minha infância me inculcaram o valor inestimável da educação. Eles, assim como meus avós, que tiveram o privilégio da instrução negado, agora podem se regozijar ao verem em seu filho o primeiro a conquistar o título de doutor na família. Quero que saibam que todo o esforço e dedicação que investiram valeram a pena, culminando neste momento.

À minha querida irmã, Jéssica, que tem sido uma parceira incansável para minhas inquietações e ansiedades, sempre pronta a me ouvir atentamente. Sua inabalável fé, aliada à sua pureza e simplicidade cativantes, têm constituído um alicerce essencial em minha jornada. Tudo isso, associado ao recente nascimento de meu sobrinho Henry, tem sido uma fonte adicional de inspiração, impulsionando-me com maior determinação na superação dos desafios acadêmicos que enfrento.

Gostaria de expressar profunda gratidão à minha esposa, Jennifer, cuja presença constante e apoio inabalável foram alicerces fundamentais ao longo desta jornada que abrangeu mais de quatro anos de imersão em disciplinas, pesquisa e redação desta tese. A sua fortaleza admirável e, acima de tudo, o amor incansável que compartilhamos desempenharam um papel vital. Sob a égide da sua amizade inestimável e do companheirismo incansável, os dias mais desafiadores e extenuantes se transformaram em experiências de rara beleza e profunda felicidade. Nos momentos de turbulência e obstáculos, encontrei a serenidade no aconchego do seu colo. A você, minha querida e amada companheira, dedico toda a minha gratidão e reconhecimento.

Com uma gratidão que transcende as palavras, dedico este sentimento do fundo do meu coração aos meus amados filhos: Gabriel, Mateus e Isabella.

Gabriel, apesar da distância geográfica que nos separa, a sua presença na minha trajetória desde o seu nascimento tem sido uma inabalável fonte de inspiração e força. Mas nada se compara à oportunidade de termos vivenciado, durante a pandemia, um ano inteiro

juntos, em que pudemos nos aproximar ainda mais. Hoje, mesmo residindo em outro país, quero que saiba que cada dia ao seu lado encheu minha vida de significado e calor. Agradeço profundamente por ter sido parte essencial de mais esta jornada.

Meu querido Mateus, tive em você, durante este período, meu companheiro de aventuras, compartilhando risos e momentos preciosos a cada passo do caminho. De caminhadas à passeios de bicicleta, seja segurando uma bola ou empunhando uma raquete, sua disposição incansável foi um pilar fundamental para a realização deste momento tão significativo em minha vida. Tenho a certeza de que continuará sendo uma força vital nos momentos que ainda estão por vir.

Isabella, “meu docinho”, lembre-se que você sempre será minha doce e radiante estrela. Seu sorriso ilumina cada canto da minha existência, e sua voz suave é como uma melodia que embala meus dias. Cada toque de suas mãos delicadas em meu rosto ao aninhar-se em meu colo, cada travessura nos brinquedos do parque, cada pergunta desconcertante, me fazem desejar viver cada dia com ainda mais intensidade. Saiba que tudo isso, somado à sua energia interminável, foi super importante para que eu pudesse estar aqui agora, digitando estas palavras.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão aos meus alunos e alunas, tanto os da Educação Básica como os do Ensino Superior, cuja presença e dedicação incansável foram um farol constante ao longo deste processo. Suas palavras de encorajamento, participação ativa e compromisso com o aprendizado encheram cada dia com energia positiva e inspiração. Saber que tenho o privilégio de orientar mentes tão curiosas e apaixonadas é uma bênção que jamais subestimo. Juntos, enfrentamos desafios e celebramos conquistas, construindo uma conexão especial que transcende as fronteiras da sala de aula. Cada um de vocês contribuiu imensamente para a nossa jornada de crescimento mútuo, e por isso, meu profundo agradecimento por serem uma parte vital desta incrível jornada de ensino e aprendizagem.

Quero expressar minha gratidão eterna ao meu orientador, Professor Fernando José Martins, que tem sido uma presença constante ao longo de minha jornada acadêmica, estendendo-se por mais de duas décadas, desde os tempos da graduação. Sua dedicação e compromisso foram notáveis ao assumir a responsabilidade de orientar esta tese, superando desafios significativos que se apresentaram. É importante ressaltar que sem suas valiosas contribuições, sempre apresentadas com a simplicidade que o caracteriza, nada do que alcançamos teria sido possível.

Gostaria também de estender meu agradecimento especial às professoras Graciella Fabrício da Silva e Jane Barros Almeida, que como membros externos de minha banca de defesa de tese, foram extremamente importantes para a concretização e consolidação deste trabalho. Quero que saibam que, suas profundas análises e contribuições enriqueceram de forma significativa esta pesquisa. Gratidão!

Aos professores Adrian Alvarez Estrada e Silvana Aparecida de Souza, professores da própria Unioeste que compuseram minha banca de defesa de tese, agradeço por cada apontamento e sugestão realizada. A partir deste agradecimento, estendo minha gratidão aos demais professores e funcionários desta universidade que tanto amo e que se constitui em minha segunda casa desde os anos 2000, quando fui admitido na primeira turma do curso de Pedagogia, aos 17 anos de idade. Fechar este ciclo acadêmico na Universidade onde tudo começou, há 23 anos, é motivo de muita satisfação!

É com profundo sentimento de gratidão que expresso meu reconhecimento aos queridos colegas do Programa de Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Ao longo desta jornada acadêmica enriquecedora, cada interação e troca de conhecimento com meus colegas contribuíram para moldar minha compreensão e perspectiva sobre os complexos temas que exploramos juntos. Dentre estes, desejo destacar com especial carinho a influência marcante de Cátia Alves de Oliveira, Thiago Benitez e Max André de Araújo. Nossos laços foram estreitados durante este período e a amizade que construímos transcende o âmbito acadêmico, sendo um tesouro que pretendo levar para a vida toda. Suas contribuições, apoio e camaradagem tornaram essa jornada ainda mais significativa e memorável.

À dedicada equipe de professores, sou grato pelo compromisso incansável em orientar, desafiar e nutrir nossas mentes curiosas. Cada ensinamento, debate e orientação foram fundamentais para o meu crescimento intelectual e para a consecução deste valioso percurso de aprendizado. Estendo, portanto, minha mais sincera apreciação a todos os envolvidos, pois juntos formamos uma comunidade que valoriza o conhecimento, a diversidade de ideias e a busca incessante pelo entendimento das complexas fronteiras que moldam nossa sociedade e cultura.

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão aos estudantes extraordinários que protagonizaram os movimentos de ocupação das escolas secundaristas nos anos de 2015 e 2016. Por meio de sua coragem, determinação e comprometimento com a transformação, vocês demonstraram o potencial revolucionário intrínseco ao proletariado, reafirmando a capacidade da juventude de moldar e desafiar paradigmas

sociais. Suas ações corajosas e resilientes não apenas redefiniram a luta por uma educação de qualidade, mas também inspiraram gerações futuras a levantar suas vozes em busca de justiça e equidade.

Por fim, minha gratidão também se estende aos incansáveis pesquisadores e pesquisadoras que, por meio de suas obras literárias, ensaios e artigos, capturaram com sensibilidade as angústias, emoções e contribuições profundas desses alunos que resistiram tenazmente às imposições e opressões do Estado entorpecido pelo neoliberalismo. Seu trabalho inestimável trouxe à luz histórias e perspectivas essenciais, enriquecendo nosso entendimento coletivo e perpetuando o legado destes momentos cruciais de resistência e transformação.

“A minha pergunta inicial é: de quem é a escola? A quem a escola pertence? Eu acredito que todos aqui já saibamos esta resposta. [...]. Nós não estamos lá de brincadeira, nós sabemos pelo que nós estamos lutando. A nossa bandeira é a educação. A nossa ÚNICA bandeira é a educação. Nós somos um movimento apartidário. Nós somos um movimento dos estudantes pelos estudantes. Somos um movimento que se preocupa com as gerações futuras. Um movimento que se preocupa com a sociedade, que se preocupa com o futuro do país. [...]. É por isso que nós estamos aqui e é por isso que nós ocupamos NOSSAS escolas.”

(Ana Júlia Ribeiro, estudante secundarista de 16 anos, em discurso na ALEP, no dia 26 de outubro de 2016).

RESUMO

GALDINO, Marcos. **O estudante da educação pública brasileira como Protoproletariado: um olhar a partir das ocupações escolares (2015-2016)**. 2023. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2023.

Esta tese tem como objetivo principal investigar o potencial revolucionário do estudante da educação pública brasileira, manifestado na experiência das ocupações escolares pelos estudantes secundaristas (2015-2016). A pesquisa busca verificar de que modo esses estudantes, devido às determinações socioeconômicas próprias da sociedade capitalista, associadas à uma história da educação permeada pelo dualismo escolar em consonância com a recente adoção de políticas públicas neoliberais, sobretudo no âmbito educacional, se constituem enquanto um protoproletariado - uma posição intermediária, anterior a plena proletarização. O recorte proposto invoca o materialismo histórico-dialético como chave de interpretação e dialoga com diversos autores da tradição marxista, debatendo temas como classes sociais, exploração capitalista, dependentismo, transformação social, movimentos sociais, precarização do trabalho e suas relações com a educação pública. Os procedimentos metodológicos utilizados compreendem pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, levantamento de dados e pesquisa *ex-post facto*. Este último procedimento metodológico refere-se diretamente à análise da experiência das ocupações escolares pelos estudantes secundaristas, ocorridas nos anos de 2015 e 2016, que apesar das distintas motivações, apresentam conexões indispensáveis para a concretização deste estudo. Isso porque, as ocupações forneceram aos estudantes da escola pública uma experiência real de solidariedade de classe, por meio do estabelecimento de novas formas de convivência sustentadas em valores coletivistas, tais como autogestão, organização horizontal e tomada de decisões coletivas, em contraposição aos valores individualistas promovidos pelo modelo neoliberal de educação. Os resultados obtidos revelaram que esses estudantes, plenamente conscientes dos efeitos negativos decorrentes da precarização das relações de trabalho e das diversas desigualdades estruturais presentes na sociedade capitalista, se insurgem contra medidas de austeridade, cortes de investimentos e privatizações que impactam diretamente a qualidade e o acesso à educação pública. Essa postura reforça a validade e a pertinência da compreensão do estudante da educação pública como integrante de um protoproletariado, o qual representa uma manifestação concreta de seu potencial revolucionário. Esses resultados corroboram a importância de se reconhecer o protagonismo desses estudantes e a relevância de suas demandas como uma força de resistência e transformação no contexto da sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento Estudantil, Ocupações Secundaristas, Escola Pública, Luta de Classes, Protoproletariado.

ABSTRACT

GALDINO, Marcos. **The public education student as a protoproletariat: a look from the school occupations (2015-2016)**. 2023. Thesis (Doctorate in Society, Culture and Borders) – Center for Education, Letters and Health, State University of West Paraná, Foz do Iguaçu, 2023.

This thesis aims primarily to investigate the revolutionary potential of Brazilian public education students, as manifested in the experience of school occupations by secondary school students (2015-2016). The research seeks to determine how these students, due to the socio-economic determinations inherent in capitalist society, coupled with a history of education marked by scholastic dualism in line with the recent adoption of neoliberal public policies, particularly in education, establish themselves as a protoproletariat - an intermediate position preceding full proletarianization. The proposed framework invokes historical-dialectical materialism as a key interpretive tool and engages with various authors from the Marxist tradition, discussing topics such as social classes, capitalist exploitation, dependency, social transformation, social movements, labor precarization, and their relationships with public education. The methodological procedures employed encompass bibliographic research, documentary research, data collection, and *ex-post facto* research. This latter methodological procedure directly pertains to the analysis of the experiences of secondary school student occupations that occurred in 2015 and 2016. Despite their distinct motivations, these occupations have essential connections for the realization of this study. This is because the occupations provided public school students with a tangible experience of class solidarity by establishing new forms of communal living rooted in collectivist values such as self-management, horizontal organization, and collective decision-making, in contrast to the individualistic values promoted by the neoliberal education model. The results obtained reveal that these students, fully aware of the negative effects stemming from the precarization of labor relations and the various structural inequalities present in capitalist society, rebel against austerity measures, budget cuts, and privatizations that directly impact the quality and accessibility of public education. This stance reinforces the validity and relevance of understanding public education students as part of a protoproletariat, which represents a concrete manifestation of their revolutionary potential. These results underscore the importance of recognizing the agency of these students and the significance of their demands as a force of resistance and transformation within contemporary society.

KEYWORDS: Student Movement, Secondary School Occupations, Public School, Class Struggle, Protoproletariat.

RESUMEN

GALDINO, Marcos. **El estudiante de la educación pública brasileña como Protoproletariado: una mirada desde las ocupaciones escolares (2015-2016)**. 2023. Tesis (Doctorado en Sociedad, Cultura y Fronteras) - Centro de Educación, Letras y Salud, Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Foz do Iguaçu, 2023.

Esta tesis tiene como objetivo principal investigar el potencial revolucionario de los estudiantes de la educación pública brasileña, manifestado en la experiencia de las ocupaciones escolares por parte de los estudiantes de secundaria (2015-2016). La investigación busca determinar cómo estos estudiantes, debido a las determinaciones socioeconómicas inherentes a la sociedad capitalista, junto con una historia de educación marcada por el dualismo escolar en línea con la reciente adopción de políticas públicas neoliberales, especialmente en la educación, se constituyen como un protoproletariado, una posición intermedia que precede a la plena proletarización. El marco propuesto invoca el materialismo histórico-dialéctico como una herramienta interpretativa clave y se relaciona con varios autores de la tradición marxista, discutiendo temas como clases sociales, explotación capitalista, dependencia, transformación social, movimientos sociales, precarización laboral y sus relaciones con la educación pública. Los procedimientos metodológicos empleados incluyen investigación bibliográfica, investigación documental, recopilación de datos e investigación *ex-post facto*. Este último procedimiento metodológico se refiere directamente al análisis de las experiencias de las ocupaciones estudiantiles de la escuela secundaria que ocurrieron en 2015 y 2016. A pesar de sus motivaciones distintas, estas ocupaciones tienen conexiones esenciales para la realización de este estudio. Esto se debe a que las ocupaciones proporcionaron a los estudiantes de escuelas públicas una experiencia tangible de solidaridad de clase al establecer nuevas formas de convivencia arraigadas en valores colectivistas como la autogestión, la organización horizontal y la toma de decisiones colectivas, en contraste con los valores individualistas promovidos por el modelo de educación neoliberal. Los resultados obtenidos revelan que estos estudiantes, plenamente conscientes de los efectos negativos derivados de la precarización de las relaciones laborales y las diversas desigualdades estructurales presentes en la sociedad capitalista, se rebelan contra medidas de austeridad, recortes presupuestarios y privatizaciones que impactan directamente en la calidad y accesibilidad de la educación pública. Esta postura refuerza la validez y relevancia de entender a los estudiantes de la educación pública como parte de un protoproletariado, que representa una manifestación concreta de su potencial revolucionario. Estos resultados subrayan la importancia de reconocer la agencia de estos estudiantes y la importancia de sus demandas como una fuerza de resistencia y transformación dentro de la sociedad contemporánea.

PALABRAS CLAVE: Movimiento Estudiantil, Tomas de Colegios, Escuela Pública, Lucha de Clases, Protoproletariado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Perfil do torcedor que foi ao jogo do Brasil.....	155
Ilustração 2 - Estudantes secundaristas ocupam a Escola Estadual Diadema.....	183
Ilustração 3 - Captura de tela: Escola Sem Partido - Artigos.....	203
Ilustração 4 - Captura de tela: Escola Sem Partido - Depoimentos.....	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Variação do número de pessoas ocupadas por grau de instrução (em %) no Brasil - 2º trimestres de 2021 e de 2022.....	96
Tabela 2 - Estatísticas descritivas por rede de ensino para trabalhadores com onze anos e quinze anos de estudos.....	99
Tabela 3 - Classificação das pessoas entrevistadas em estratos socioeconômicos.....	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD	Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema
AI-5	Ato Institucional Número 5
ALEP	Assembleia Legislativa do Estado do Paraná
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CIAE	Centro de Investigación Avanzada en Educación
DFSP	Departamento Federal de Segurança Pública
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EIR	Exército Industrial de Reserva
ESP	Escola Sem Partido
ETEC	Escola Técnica Estadual de Canguçu
FEL	Frente de Estudantes Libertarios
FIFA	Fédération Internationale de Football Association
GQT	Gestão da Qualidade Total
IA	Inteligência Artificial
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IoT	Internet of Things
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
KGB	Komitet Gosudarstveno Bezopasnosti
L.E.K	Lawrence, Evans and Koch Consulting
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Ley de Educación Provincial
LGBTTS	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Transexuais
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação

MPL	Movimento do Passe Livre
MUBC	Movimento União Brasil Caminhoneiro
MVPR	Movimento Vem Pra Rua
NEM	Novo Ensino Médio
NKVD	Narodniy Komissariat Vnutrennikh Diel
OPECH	Observatório Chileno de Políticas Educativas
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
RM	Región Metropolitana
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TIC's	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TMD	Teoria Marxista da Dependência
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA DIALÉTICA MARXISTA NA ANÁLISE DO PROTOPROLETARIADO.....	33
1.1. O materialismo histórico-dialético como método de transformação da realidade social.....	33
1.2. A alienação e reificação do trabalhador no modo de produção capitalista.....	41
1.3. Classes sociais e luta de classes: importância e atualidade dos conceitos.....	53
1.4. Dinâmicas de acumulação capitalista na América Latina: a importância da teoria marxista da dependência.....	64
2. O PROTOPROLETARIADO COMO CATEGORIA : APORTES TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	75
2.1. Desvendando o protoproletariado: perspectivas de análise a partir da teoria marxista das classes sociais.....	77
2.2. O dualismo escolar e a proletarização dos estudantes da escola pública.....	90
2.3. Perfil socioeconômico do estudante da rede pública de ensino: reflexos do neoliberalismo na educação brasileira.....	95
2.4. Neoliberalismo e proletarização do trabalho docente: possíveis impactos na formação do protoproletariado.....	102
2.5. Do taylorismo-fordismo à indústria 4.0: a função da escola como instrumento de formação de um novo proletariado.....	107
3. O PROTOPROLETARIADO ORGANIZADO: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE MOBILIZAÇÃO.....	122
3.1. Educação e práxis política na América Latina: da Revolta dos Pinguins (2006) ao Estudantazo de Córdoba (2010).....	122
3.2. A emergência da <i>Frente de Estudiantes Libertarios</i> (FEL) e sua contribuição para o movimento estudantil na Argentina.....	139
3.3. A influência das Jornadas de Junho e suas ramificações na educação brasileira: uma breve análise.....	151
3.4. A resistência estudantil diante da política de “reorganização” escolar de Geraldo Alckmin (2015).....	162
4. O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES E SEU POTENCIAL REVOLUCIONÁRIO.....	174
4.1. A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC como expressões do neoliberalismo na educação.....	181

4.2. As ocupações escolares como espaço de formação para a luta política.....	188
4.3. A autogestão das ocupações escolares: uma experiência revolucionária.....	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	231

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira, já em sua origem, é marcada pelas mais diversas contradições. Inaugura-se no seio de uma metrópole com economia fundamentalmente predatória, baseada no mais simples extrativismo de matéria prima vegetal e mineral, estendendo-se por um tortuoso caminho de exploração do homem pelo homem, que se origina na escravidão e tem sua continuidade demonstrada nas décadas e séculos seguintes por meio da desvalorização do valor trabalho. O que se observa a partir disso, é que a supressão da dignidade do trabalhador não deixa de existir após a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado. Ao contrário: a história das lutas da classe trabalhadora que se formava no Brasil ao final do século XIX e início do século XX, dá conta de que houve uma incorporação pelas elites empresariais do mesmo sentimento de menosprezo pelo trabalhador livre, que as elites coloniais tinham pelo trabalhador escravizado.

É nesse contexto que emerge o projeto educacional brasileiro. Inicialmente pensado como instrumento de doutrinação religiosa, gradativamente se transforma em um meio de reafirmação hegemônica das elites burguesas sobre a classe trabalhadora livre, ainda em formação. Mesmo quando conduzido com pretensões liberais pela burguesia nacional, no interior de um projeto republicano, a educação brasileira carrega em sua essência o estigma de ter sido forjada a partir destas contradições que, ao mesmo tempo em que mantinham na Educação uma coluna de esperança para a construção de um projeto nacional, trazia consigo um histórico de exclusão, abandono e indiferença por aqueles que desde o início, carregaram em seus ombros a nação que estava por surgir.

Obviamente, a participação da classe trabalhadora, seja escravizada ou livre, na construção do projeto nacional brasileiro, foi intencionalmente negada e substituída por uma galeria de heróis ligada às aristocracias, tarefa esboçada por meio de diversos instrumentos, que envolvem desde manifestações artísticas até os apelos emocionados da narrativa historiográfica nacional. De forma similar, esta mesma incongruência se observa no projeto educacional brasileiro, que em um primeiro momento, exclui de sua memória oficial toda e qualquer participação popular que tenha contribuído em sua construção, enquanto cultua um panteão composto de personalidades cujos nomes gozavam de maior prestígio. Assim, surge um sistema educacional reformado, com novas expectativas, mas fundado sobre as mesmas contradições e antagonismos.

O educador Paulo Freire foi testemunha das controvérsias delineadas acima. Ao viajar pelos sertões do Brasil, percebe uma substancial diferença entre os programas educacionais retratados nas cartilhas governamentais e seu significado real no cotidiano dos trabalhadores. Freire se depara com um modelo educacional autoritário, incapaz de lidar com as questões concretas que envolviam a vida daqueles que deveriam estar no centro do processo educativo - os trabalhadores, e por consequência, seus descendentes, herdeiros de seus conhecimentos e práticas sociais. Ou seja, apesar das diversas reformas e contrarreformas educacionais, da construção de projetos e programas educacionais (que, inclusive, culminaram na ampliação significativa da rede pública de educação), a grande massa de cidadãos nacionais, formada essencialmente pela classe trabalhadora, continuava não escolarizada, semialfabetizada ou mesmo não alfabetizada. Eram, sobretudo, excluídos, ou nas palavras do patrono da educação nacional, *oprimidos*.

Os oprimidos retratados não são apenas produtos da sociedade moderna e industrializada que Freire viu despontar. São herança de um modelo de organização social excludente, desigual e contraditório que, conforme relatado nas linhas anteriores, tem seu lugar desde os primeiros capítulos da colonização. São consequência de séculos de abandono cultural, intelectual, econômico e social, que somados ao descaso daqueles que dominaram hegemonicamente os espaços de poder, dentre eles o poder político, faz da massa proletária (seja ela urbana ou camponesa) sujeitos posicionados à margem das instâncias decisórias, que culminariam na transformação de sua própria realidade. A escola pública, por sua vez, quimera das reformas pombalinas, ao se alimentar das mesmas contradições, se funda sobre esses antagonismos e reproduz, em seu interior, uma lógica notadamente perversa.

Apesar de não apresentar o propósito de revisar a história da educação brasileira, esta tese parte do pressuposto de que a Escola Pública, enquanto produto intelectual de uma classe social hegemônica e que historicamente se consolidou no poder a partir da sujeição da classe trabalhadora (conforme afirmado anteriormente, seja esta *escravizada* ou *livre*), comprometendo-se com as diversas elites que se formam em momentos históricos distintos, jamais cumpriu com o seu papel de promover a plena emancipação dos excluídos. Ao contrário: se encarregou de reproduzir as mesmas contradições, mantendo a classe trabalhadora ausente de protagonismo.

Um dos aspectos que reforçam esta afirmação, é o destaque que as diversas reformas e contrarreformas educacionais, assim como as sucessivas legislações educacionais de abrangência nacional concedem ao tema da qualificação para o trabalho,

associado ou não à promoção da educação profissional, sem, contudo, apresentar quaisquer caminhos viáveis que apontem para a superação das relações contraditórias existentes no mundo do trabalho. Isso permite inferir que, a categoria trabalho, conforme apresentada nos documentos oficiais pesquisados, em nada se assemelha ao trabalho em seu sentido primeiro, como condição básica e fundamental de toda vida humana, ou, nas palavras de Lukács, como categoria fundante do ser social; outrossim, como trabalho alienado, próprio das relações sociais edificadas sobre o modo de produção capitalista, o que impede, necessariamente, que este seja compreendido como princípio educativo, no sentido mais gramsciano do termo.

Desse modo, por mais que, ao longo da história da educação brasileira, programas educacionais tenham se comprometido a estabelecer o trabalho como princípio educativo, garantindo um modelo de educação que qualifique para o trabalho, esta tese apresenta ao longo de suas páginas, questionamentos acerca de qual é o verdadeiro significado do trabalho nesta forma social determinada, influenciada, sobretudo, pelo modelo econômico neoliberal, tendo em vista as implicações de sua implantação em países periféricos como o Brasil. Isso porque, ao traçar-se um delineamento histórico acerca do desenvolvimento das formas de trabalho no Brasil, inevitavelmente depara-se com um tipo específico de trabalho, próprio do neoliberalismo: o trabalho precarizado, sustentado não só por ideologias de cunho liberal mas, sobretudo, por legislações que juntamente com a “flexibilização” das relações de trabalho - base do toyotismo - ofertam insegurança e vulnerabilidade ao trabalhador.

Considerando o exposto acima, este trabalho se propõe, entre outras discussões, a debater de forma crítica o papel do neoliberalismo na consolidação de um projeto educacional que, até onde esta tese é capaz de alcançar, não apenas deixa de satisfazer os anseios da classe trabalhadora, como atua diretamente na formação de um futuro proletariado precarizado e vulnerável, por meio de uma educação pública orientada por políticas neoliberais.

Se faz necessário mencionar que, a educação pública tem como destino, embora não exclusivo, os filhos da classe trabalhadora, que dependem do trabalho assalariado como fonte de sobrevivência. Para estes, há uma percepção de que a educação é uma via para adquirir habilidades e conhecimentos necessários para se destacar no mercado de trabalho. Nesse contexto, contrarreformas educacionais, como a proposta em 2016 no Brasil, que inaugurou o "Novo Ensino Médio", buscam legitimar-se apresentando-se como uma solução para as demandas relacionadas à formação dirigidas para o mercado de

trabalho. Entretanto, estas contrarreformas refletem a adaptação da educação às necessidades do capitalismo contemporâneo, priorizando a formação técnica e profissionalizante em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

Pesquisa¹ realizada pelo Observatório do Movimento pela Base², realizada com 2000 alunos de escolas da rede pública de São Paulo e do Mato Grosso do Sul e da rede SESI, divulgada em outubro de 2021, demonstrou que 61% dos alunos que estão cursando o Novo Ensino Médio avaliam positivamente o modelo. Os jovens dizem que a escola “facilita o primeiro emprego devido à capacitação” e que o currículo traz mais conhecimento e é compatível com área profissional desejada.

De acordo com a mesma pesquisa, para 73% desses estudantes, o Novo Ensino Médio tem potencial grande ou muito grande para melhorar a qualificação profissional do Brasil e para 77% dos entrevistados, os alunos do Novo Ensino Médio estão satisfeitos com a escola e 78% dizem estar otimistas com o futuro profissional. Ou seja, por meio do propagandismo³ em torno das reformas educacionais mais recentes, como a contrarreforma do Ensino Médio (2017), estudantes e familiares são levados a acreditar que a educação nestes moldes lhes ofertará o passaporte que os conduz para novas oportunidades de progresso pessoal e profissional, concedendo-lhes acesso a melhores oportunidades de emprego e, conseqüentemente, uma melhoria em sua condição socioeconômica, promovendo ascensão social.

Entretanto, o que esta pesquisa revela é que, na verdade, estes mesmos estudantes são condicionados, por meio de um currículo que atende a interesses empresariais, a se

¹ Disponível em:

<<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/pesquisa/pesquisa-realizada-com-2-mil-estudantes-mostra-peccepcao-sobre-novo-ensino-medio/>>. Pesquisa realizada em 11 de julho de 2023.

² O “Movimento pela Base” é uma organização da sociedade civil, existente desde 2013 com a finalidade de apoiar a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Esta organização é composta por um total de 63 pessoas, que estão organizadas em um grupo geral, que desempenham um papel de apoio institucional e incluem parceiros como a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Ayrton Senna e outras dez instituições. Estudos como os de Oliveira da Rosa e Silva Ferreira (2018) apontam que embora essas instituições sejam apresentadas individualmente, há ligações entre elas, evidenciando que algumas concentram as conexões das demais. Além disso, as autoras concluíram que pessoas que fazem parte do Movimento também têm ligações com essas instituições apoiadoras. A análise revela que as conexões do Movimento são predominantemente empresariais, o que sugere uma influência marcante de ideais mercadológicos. Essas redes de conexões podem ser entendidas como uma forma de “social novo”, que envolve pessoas com interesses econômicos semelhantes, unindo-se para desenvolver demandas e negócios, bem como “influenciar a governança política”. (OLIVEIRA DA ROSA e SILVA FERREIRA, 2018, p. 121).

³ Conforme dados disponibilizados na página do MEC (BRASIL, 2016), os gastos com publicidade entre 01/12/2016 a 31/12/2016 foram de R\$ 7.266.218,02 (sete milhões, duzentos e sessenta e seis mil, duzentos e dezoito reais e dois centavos). Esse valor foi pago à Escala Comunicação & Marketing LTDA (contrato 064/2013).

tornarem parte de um contingente de futuros trabalhadores destinados a servir aos interesses da burguesia, compondo assim, um protoproletariado, grupo social que, embora não esteja plenamente proletarizado, compartilha desde já das dificuldades e barreiras enfrentadas pelo proletariado.

Por conseguinte, o protoproletariado se apresenta como uma condição social e econômica de transição, anterior à plena proletarização, compartilhando características comuns com a classe trabalhadora, mas ainda não alcançando sua plena constituição como tal. O protoproletariado é concebido, assim, como uma categoria que representa um estágio inicial e indispensável na formação deste novo proletariado, que compõe a classe trabalhadora moderna.

Nesse sentido, o estudante da escola pública, independente de sua qualidade de *jovem trabalhador-estudante*, conforme delineado por Gomes (2018), seja como empregado formal, informal ou estagiário, compõe o protoproletariado. Tal circunstância se configura devido à sua capacidade de, mesmo já imerso no mundo do trabalho, ao adquirir consciência em relação às opressões que enfrenta, e às nuances do mundo do trabalho precarizado que inevitavelmente se avizinha, toma parte na luta política, alinhando-se às demais frações da classe trabalhadora na arena da luta de classes (MARINI, 1970).

Embora a investigação conduzida por Sallas e Groppo (2022) tenha identificado a participação de estudantes oriundos de instituições de ensino privado nos eventos de ocupação de 2015, a presente análise demonstra que o contexto do estudante proveniente da escola pública propicia de forma mais acentuada a emergência dessa consciência crítica, conferindo-lhe, por conseguinte, um potencial revolucionário mais proeminente.

Nesse contexto, a pesquisa efetuada evidencia que as experiências das ocupações, tanto em 2015 quanto em 2016, ostentam, predominantemente, caráter proto-revolucionário, fato corroborado tanto pelo ativismo político dos jovens participantes quanto pela adoção de práticas de autogestão no âmbito das ocupações, as quais remetem a características históricas de movimentos pertencentes à tradição da classe trabalhadora, a exemplo da Comuna de Paris em 1871.

As pesquisas realizadas em torno do uso da categoria protoproletariado pelos teóricos marxistas, identificaram que as concepções de protoproletariado podem variar em relação a sua abordagem e ênfase, mas todas elas convergem para a existência de grupos sociais que se encontram em uma condição de vulnerabilidade e exploração,

compartilhando características comuns com a classe trabalhadora, embora não tenham completado sua constituição plenamente enquanto tal.

Este estudo, por conseguinte, sustenta a tese de que os estudantes da escola pública podem ser identificados como protoproletários, devido ao seu potencial revolucionário. Ao compartilharem experiências de exploração semelhantes ao proletariado, estes estudantes são expostos à injustiças sociais e econômicas desde cedo, fatores que, por sua vez, são propícios ao florescimento de uma consciência crítica em relação às contradições presentes na sociedade capitalista. Além disso, observe-se que esses estudantes são preparados pelos currículos escolares para se inserirem em futuros trabalhos precarizados e de baixa especialização.

Historicamente, o estudante da escola pública tem sido classificado nas categorias convencionais, embora haja estudos relevantes que utilizam outras categorias para abordar esse grupo e que, de certa forma, se aproximam da concepção de protoproletariado, como jovem aluno-trabalhador (RIBEIRO, 2010), estudante trabalhador/trabalhador-estudante (VARGAS E COSTA DE PAULA, 2012), estudante trabalhador (FRANZOI; FISCHER; SILVA; BARROS, 2019), juventude proletária (SOUZA, 2020), jovens trabalhadores-estudantes (GOMES, 2018), entre outras, a aplicação do conceito de protoproletariado proporciona uma perspectiva inovadora ao ressaltar o papel desse grupo social em um processo de transição em direção ao trabalho plenamente proletarizado na sociedade contemporânea, além de apresentá-lo com sendo dotado de potencial revolucionário.

Ou seja, caracterizado pela precarização das relações de trabalho, o protoproletariado revela um potencial revolucionário intrínseco, intimamente ligado à categoria marxista do proletariado, marcada pela ideia de autoemancipação, enquanto o prefixo proto “indica que se trata de algo anterior ou em estágio inicial”, (HOUAISS, 2009) o que reforça a natureza transitória e em desenvolvimento do protoproletariado.

A necessidade de se utilizar o termo protoproletariado para tratar do estudante da escola pública, se deve por algumas razões, que serão aprofundadas ao longo do trabalho: primeiro, por admitir-se ao longo destas linhas, que a escola pública, nos moldes em que foi observada, serve entre outros propósitos, o de formar trabalhadores, ou num sentido estritamente marxiano, formar proletários escolarizados, que tendo superado as etapas escolares, passam a ocupar um espaço de subalternidade no mundo do trabalho precarizado; segundo, pela ausência de uma categoria no interior das produções marxistas que desse conta de posicionar, o aluno da escola pública diante da dinâmica da luta de

classes, com possibilidades reais de organização coletiva inter-relacionadas aos anseios do proletariado, identificando-se como parte de uma luta comum contra as estruturas de opressão, exploração e desigualdade que permeiam o sistema capitalista.

A organização coletiva, nesse caso, diz respeito ao movimento estudantil, movimento social que, de acordo com esta tese, apresenta potencial revolucionário, a partir da tomada de consciência de classe e posterior mobilização por parte dos estudantes - o que pode ser observado a partir do movimento social pesquisado: as ocupações das escolas públicas brasileiras pelos estudantes secundaristas, movimento social legítimo, e que pode, em certa medida, ser compreendido como um autêntico movimento do protoproletariado.

Diante disso, emerge o problema de pesquisa, que motiva toda a construção desta tese: qual é o potencial revolucionário representado pelos estudantes secundaristas da rede pública de ensino brasileira que participaram das ocupações das escolas públicas brasileiras durante os anos de 2015 e 2016?

Evidentemente, ao longo das análises, novos questionamentos surgem, provenientes das primeiras indagações, que podem ou não serem respondidos por esta pesquisa. Em função disso, o compromisso desta pesquisa não está em oferecer respostas definitivas para as perguntas elencadas, mas, sobretudo, em provocar uma possível inflexão, dando um novo sentido para o papel dos movimentos estudantis, analisando, inclusive, seu potencial revolucionário, podendo impactar, até mesmo, as bases futuras das relações sociais de produção.

Assim, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa investigar o potencial revolucionário do estudante da educação pública brasileira, manifestado na experiência das ocupações escolares pelos estudantes secundaristas (2015-2016), estabelecendo diálogos com diversos autores da tradição marxista, dentre os quais destacam-se MARX (2009), GRAMSCI (1982), LUKÁCS (1978), MÉSZÁROS (2008), MARINI (2010), além de diversos pesquisadores do campo marxista que debatem temas como classes sociais, exploração capitalista, dependentismo, transformação social, movimentos sociais, precarização do trabalho e suas inter-relações com a educação pública, numa perspectiva materialista histórica-dialética, essencial para compreender as relações de classe, o papel da economia e a dinâmica da transformação social.

Para tanto, empregou-se entre os procedimentos metodológicos instrumentos que compreendem pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, levantamento de dados e pesquisa *ex-post facto*. Este último procedimento metodológico é aplicado diretamente na análise das ocupações escolares realizadas pelos estudantes secundaristas nos anos de 2015

e 2016, cujas motivações distintas estabelecem conexões indispensáveis para a concretização deste estudo.

A escolha metodológica se justifica pela impossibilidade de realizar intervenções diretas nesse contexto, uma vez que as ocupações ocorreram em período anterior ao da realização dessa pesquisa. Desse modo, o *ex-post facto* permitiu analisar os eventos e condições que ocorreram previamente à pesquisa, utilizando dados já existentes, uma vez que, de acordo com Gil (2008)

Na pesquisa *ex-post-facto* a manipulação da variável independente é impossível. Elas chegam ao pesquisador já tendo exercido os seus efeitos. Também não é possível designar aleatoriamente sujeitos e tratamentos a grupos experimentais [...].” (GIL, 2008, p. 55).

No contexto desta pesquisa, o *ex-post facto* permitiu a análise dos eventos e das condições que ocorreram durante o período das ocupações, utilizando dados e fontes de informações já existentes, possibilitando uma investigação abrangente e significativa sobre o movimento secundarista de ocupação das escolas públicas brasileiras ocorrido entre os anos de 2015 e 2016, com o objetivo de fornecer uma compreensão aprofundada dos aspectos históricos, sociopolíticos e educacionais desse movimento.

Diante do objetivo geral exposto, se faz necessário distinguir, os objetivos específicos considerados imprescindíveis para a viabilidade deste estudo: a) analisar os fundamentos teóricos da dialética marxista e sua aplicabilidade na compreensão do protoproletariado como uma categoria social em formação, examinando suas características, condições de existência e relações com a estrutura socioeconômica capitalista; b) examinar e discutir os aportes teóricos relacionados ao conceito de protoproletariado como uma categoria social em desenvolvimento, visando embasar a construção do problema de pesquisa; c) compreender as estratégias e táticas de mobilização adotadas pelo protoproletariado, visando perceber as dinâmicas de ação coletiva, formas de resistência e busca por transformação social deste grupo emergente; d) demonstrar o potencial emancipatório das ocupações escolares promovidas pelo protoproletariado, examinando o potencial revolucionário dessas ações no contexto de luta por direitos, participação política e transformação social.

Em função da metodologia e dos objetivos específicos aqui apontados, esta tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, **Fundamentos teóricos da dialética marxista na análise do protoproletariado**, examina os fundamentos teóricos da

dialética marxista e sua aplicação na análise do protoproletariado, explorando as bases conceituais da teoria marxista, em particular a dialética, a fim de compreender o protoproletariado como um grupo social emergente. A partir de uma perspectiva do materialismo histórico-dialético, destaca-se a importância desse método como uma ferramenta para compreender e transformar a realidade social. O capítulo explora a alienação e reificação do trabalhador no modo de produção capitalista, destacando as formas pelas quais o sistema capitalista explora e oprime os trabalhadores. Além disso, são discutidos os conceitos de classes sociais e luta de classes, ressaltando sua relevância e atualidade para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas. A análise também aborda a questão da mais-valia, a exploração dos trabalhadores e as dinâmicas de acumulação capitalista no Brasil e América Latina.

O segundo capítulo, **O protoproletariado como categoria: aportes teóricos para a construção do problema de pesquisa**, analisa o protoproletariado como uma categoria teórica própria do marxismo, e como tal, fornece os aportes teóricos necessários para a construção do problema de pesquisa. Inicialmente, são apresentadas perspectivas de análise do protoproletariado na teoria marxista das classes sociais, desvendando sua importância conceitual e sua relação com a estrutura socioeconômica. Discute o dualismo escolar e sua relação com a proletarização dos estudantes da escola pública, enfatizando a desigualdade de oportunidades educacionais. Essa análise contribui para a compreensão dos processos de proletarização e exploração presentes na educação pública, subsidiando a construção do problema de pesquisa relacionado ao protoproletariado. Em seguida, é realizado um estudo do perfil socioeconômico do estudante da rede pública de ensino, destacando os reflexos do neoliberalismo na educação brasileira e como isso confirma o processo de proletarização desses estudantes. Além disso, são feitas breves considerações sobre o neoliberalismo e a proletarização do trabalho docente, evidenciando as transformações nas condições de trabalho dos professores, sobretudo, na rede pública de ensino. Por fim, o capítulo também aborda a função da escola como um instrumento de formação de um novo proletariado, desde as bases do taylorismo-fordismo até os desafios impostos pela indústria 4.0.

O terceiro capítulo, **O protoproletariado organizado: entre estratégias e táticas de mobilização**, aborda as estratégias e táticas de mobilização adotadas pelo protoproletariado organizado, visando compreender as dinâmicas de ação coletiva, formas de resistência e busca por transformação social deste grupo emergente. A análise é ampliada para além do contexto brasileiro, com uma exploração das experiências de práxis

política na América Latina, em que são examinados casos como a Revolução dos Pinguins, ocorrida nas escolas chilenas em 2006, e o Estudiantazo de Córdoba, com as ocupações das escolas argentinas em 2010. Essas experiências latino-americanas contribuem para a compreensão das ocupações escolares como formas de luta social e mobilização estudantil. Inicialmente, é explorada a emergência da *Frente de Estudiantes Libertarios* (FEL) na Argentina e sua contribuição para o movimento estudantil no país. São analisadas as estratégias libertárias de organização adotadas pela FEL e seu impacto nas mobilizações estudantis. Aborda também, a influência das *Jornadas de Junho*, ocorridas no ano de 2013, nos movimentos sociais e políticos que viriam a se desenvolver nos anos seguintes. Em seguida, é discutida a chegada das estratégias libertárias de organização ao Brasil, com ênfase no papel do *Coletivo O Mal-Educado*. São examinadas as influências e contribuições desse coletivo para a mobilização estudantil e sua relação com o protoproletariado. O movimento de ocupação das escolas públicas é abordado como uma expressão da resistência estudantil e como uma forma de ação coletiva do protoproletariado. São analisadas as dinâmicas, estratégias e táticas de mobilização adotadas pelos estudantes durante as ocupações, bem como seu impacto na luta por direitos e transformações sociais. O capítulo também aborda a resistência estudantil diante da “reorganização escolar” implementada por Geraldo Alckmin em 2015, destacando os desafios enfrentados pelos estudantes e as estratégias de resistência adotadas.

O quarto e último capítulo, **O caráter emancipatório das ocupações escolares: o potencial revolucionário do protoproletariado**, examina o potencial revolucionário do protoproletariado no contexto de luta por direitos, participação política e transformação social. Inicialmente, são discutidas a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como expressões do neoliberalismo na educação, destacando os impactos dessas políticas na formação dos estudantes e na estrutura do sistema educacional. Em seguida, é analisado o papel das ocupações escolares como espaços de formação para a luta política. São examinados os processos de mobilização, as estratégias de resistência adotadas pelos estudantes e a importância das ocupações como forma de engajamento político e de reivindicação de direitos. Além disso, é discutido o papel das ocupações escolares na construção da consciência de classe dos estudantes. São explorados os mecanismos pelos quais as ocupações contribuem para o desenvolvimento da consciência de classe, destacando a importância da organização coletiva, do debate político e da solidariedade entre os estudantes. O capítulo também aborda a autogestão das ocupações escolares como uma experiência revolucionária. São analisadas as práticas de

autogestão adotadas pelos estudantes, incluindo a organização horizontal, a tomada de decisões coletivas e a busca por autonomia e auto-organização. Por fim, é discutida a experiência democrática das ocupações escolares como um antídoto à sociedade antidemocrática. São exploradas as características democráticas das ocupações, incluindo a participação ativa dos estudantes, a construção de espaços de diálogo e a resistência às práticas autoritárias.

A presente tese constitui uma pesquisa de natureza interdisciplinar que se caracteriza pela adoção de uma abordagem ampla e integrada de diferentes áreas do conhecimento. Ao abarcar temas relacionados à teoria marxista, educação, sociologia, história e movimentos sociais, cada um dos quatro capítulos se dedica a uma perspectiva específica, explorando conceitos e debates dessas disciplinas para compreender o fenômeno do protoproletariado e das ocupações escolares. Desse modo, a interdisciplinaridade desempenha um papel fundamental nessa pesquisa, visto que a análise de fenômenos sociais complexos requer a combinação de diversas abordagens teóricas e metodológicas. A integração de conhecimentos e perspectivas provenientes de diferentes disciplinas permite uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos estudados, conforme aponta Pombo (2008):

Passando do nível das palavras ao nível das ideias, ou, se preferirem, das “coisas”, verificamos que a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos, sempre que nos confrontamos com os limites de nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir de múltiplas e diferentes perspectivas (POMBO, 2008, p.15)

No contexto desta pesquisa, a interdisciplinaridade desempenha um papel crucial em todas as etapas do processo de investigação. Desde a construção das hipóteses e do problema de pesquisa, a integração de diferentes perspectivas teóricas possibilita uma compreensão mais abrangente dos fenômenos sociais em estudo. A teoria marxista fornece a base conceitual para a compreensão das relações de classe, exploração capitalista e luta de classes, enquanto a sociologia e a educação contribuem para a análise das estruturas sociais, dos processos educacionais e das dinâmicas do movimento estudantil.

Além disso, a interdisciplinaridade é essencial para alcançar os resultados esperados nesta pesquisa. Ao combinar abordagens teóricas e metodológicas de diferentes disciplinas, é possível obter uma compreensão mais completa e contextualizada, tanto do fenômeno do protoproletariado como das ocupações escolares, nos seus mais diferentes

contextos. A análise histórica, a pesquisa documental e o diálogo com a literatura acadêmica de diversas áreas contribuem para a construção de uma argumentação sólida e embasada.

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se na caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitá-lo de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (FRIGOTTO, 2008, p. 43-44)

A abordagem interdisciplinar adotada nesta pesquisa, ao considerar a totalidade dos fenômenos sociais em estudo, está em consonância com a categoria da "totalidade" presente no pensamento de Marx. Ao explorar os diversos aspectos do proletariado e das ocupações escolares por meio da integração de conhecimentos de diferentes disciplinas, busca-se compreender esses fenômenos em sua totalidade, ou seja, em sua complexidade e interconexões. A categoria *totalidade*, conforme concebida por Marx, enfatiza a importância de considerar os fenômenos sociais como partes de um todo interdependente, em que as diversas dimensões (econômica, política, social, cultural) estão intrinsecamente relacionadas. Para Lukács (1979),

Onde a totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são a realidade "formas de ser, determinações da existência" elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas, dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto intensivo quanto extensivo. (LUKÁCS, 1979, p. 28)

Partindo desse pressuposto, a abordagem interdisciplinar adotada na pesquisa busca compreender a totalidade dos fenômenos estudados, não apenas como uma estrutura hierárquica e sistemática, mas sim como complexos dinâmicos e inter-relacionados. Desse modo, as categorias utilizadas na pesquisa não se constituem apenas enquanto elementos teóricos isolados, mas sim formas de ser e determinações da existência que permitem captar as múltiplas dimensões e interações presentes no objeto de estudo.

Dessa forma, ao considerar a totalidade como a reprodução mental do realmente existente e as categorias como elementos estruturais de complexos totais e dinâmicos, a presente pesquisa adota uma perspectiva que vai além de uma visão fragmentada ou

meramente hierárquica dos fenômenos sociais. Em vez disso, busca-se compreender a realidade em sua complexidade e interconexões, reconhecendo que as categorias teóricas utilizadas são expressões das relações e processos reais que configuram os fenômenos estudados.

Portanto, a relevância dessa pesquisa se manifesta ao trazer à tona questões cruciais sobre a educação, as desigualdades sociais e a luta de classes, promovendo avanços teóricos e práticos tanto no campo da educação quanto no campo marxista de estudos. A investigação acerca dos usos da categoria protoproletariado e sua aplicação na análise da classe trabalhadora em formação e das transformações no mundo do trabalho, promovem um diálogo entre a educação e o marxismo, enriquecendo o conhecimento teórico e metodológico.

A interseção desses campos fomenta uma compreensão crítica dos fenômenos sociais e propicia propostas de transformação na educação e na sociedade. Já a compreensão das ocupações escolares como expressões de luta e resistência dos estudantes da escola pública, permite compreender e problematizar as condições de vida, as perspectivas futuras e as estratégias de resistência dos estudantes da escola pública aos processos de proletarianização, ao mesmo tempo em que amplia as discussões sobre a classe trabalhadora, a exploração capitalista e as possibilidades de transformação social.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA DIALÉTICA MARXISTA NA ANÁLISE DO PROTOPROLETARIADO

Este capítulo de abertura, tem como finalidade explorar os fundamentos teóricos da dialética marxista como uma ferramenta analítica para compreender a condição dos estudantes da educação pública como protoproletariado, considerando tanto a perspectiva latino-americana quanto a realidade brasileira. Por meio desta análise, espera-se contribuir para o avanço do conhecimento sobre as relações sociais, econômicas e educacionais que envolvem o protoproletariado, oferecendo subsídios para reflexões críticas e ações transformadoras no campo da educação.

Nesse sentido, a dialética marxista, fundamentada nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels, que tinham como problema central, “a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (NETO, 2011, p. 17) proporciona uma perspectiva crítica sobre as estruturas e relações sociais presentes no modo de produção capitalista. A partir dessa abordagem, busca-se analisar as contradições e antagonismos inerentes ao sistema capitalista, bem como suas repercussões na vida dos trabalhadores e, como aponta o objeto central deste estudo, dos futuros trabalhadores.

Além disso, nesta breve exposição, serão elencados contribuições de outros pensadores marxistas que, embora não tenham sido contemporâneos de Marx, se aprofundaram em temas que se tornaram de grande relevância para a organização da classe trabalhadora, proporcionando subsídios teóricos para a organização e emancipação do protoproletariado. Nesse contexto, a luta contra a implantação do projeto neoliberal na educação ganha destaque como uma pauta fundamental para o protoproletariado, cujo objetivo é conquistar sua emancipação e contribuir para a construção de uma sociedade que venha a suplantiar as estruturas desiguais do modo de produção capitalista.

1.1. O materialismo histórico-dialético como método de transformação da realidade social

O método desenvolvido por Marx e Engels para a análise do capitalismo é conhecido como materialismo histórico-dialético. Materialismo, porque lhe importam os aspectos materiais e concretos que organizam a vida dos seres humanos em sociedade,

constituindo-se no “fundamento de toda a ordem social” (ENGELS, 2015, p. 335); histórico, pois o ser humano, uma vez transformando a natureza de forma consciente por meio do trabalho, se torna um ser histórico e, ao mesmo tempo, social (LUKÁCS, 2013); por fim, dialético, que significa admitir a realidade social e histórica enquanto totalidade que se perfaz nas contradições e contraposições (NETTO, 2011).

Assim, o materialismo histórico-dialético, do ponto de vista metodológico, se torna mais que uma ferramenta de análise e passa a ser compreendido como o instrumento capaz de conduzir a classe trabalhadora a um processo de revolucionamento das forças produtivas, culminando em uma transformação social profunda, fundado na superação do capitalismo e na construção de uma nova ordem societária. De acordo com Spirkine e Yakhot (1975),

É o **materialismo histórico**, uma das componentes fundamentais da filosofia marxista-leninista, que elabora a teoria geral e o método de conhecimento da sociedade humana como sistema, estuda as leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens. (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 10, grifos do autor)

Netto (2011), ao tratar dos aspectos metodológicos da teoria marxiana, aponta que, o problema central da pesquisa de Marx, é a sociedade burguesa, compreendida como aquela que se forma a partir da superação do modo de produção feudal, e que alcança seu ápice na virada do século XVIII para o século XIX, com a consolidação do modo de produção capitalista industrial. Uma vez se estabelecendo sobre o capitalismo, a sociedade burguesa se beneficia dos elementos contraditórios que dele fazem parte. Dentre esses elementos destaca-se a *Lei Geral de Acumulação Capitalista*, “segundo a qual, no modo de produção capitalista, a produção da riqueza social implica, necessariamente, a reprodução contínua da pobreza (relativa e/ou absoluta)” (NETTO, 2011, p. 23).

Desse modo, ao empreender como tarefa a compreensão da sociedade burguesa, Marx o faz admitindo que esta, da maneira como se construiu historicamente, está fadada ao fracasso. Netto (2011) ressalta que, ao fazer determinadas previsões, Marx não o realiza de forma “profética”, mas que tais afirmações são produto de uma análise da dinâmica do capital, interpretando a realidade de forma objetiva, mesmo que objetividade, não signifique necessariamente neutralidade.

O materialismo histórico, nesse sentido, se perfaz enquanto interpretação de mundo, que serve para analisar as diferentes sociedades de maneira científica, compreendendo suas leis de funcionamento, sua estrutura e desenvolvimento. (HARNECKER, 1983). Enquanto interpretação de mundo, porém, o materialismo não se

apresenta como fim, mas como meio (método⁴) para se atingir um fim. Essa proposição materialista é totalmente oposta à concepção idealista da realidade, que tem em Hegel seu principal expoente. Ao tratar da diferença entre o seu método dialético e a dialética hegeliana, Marx (1988) afirma que:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. [...] A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. (MARX, 1988, p. 26-27)

A proposta de Marx para a compreensão da realidade concreta, se opunha completamente à proposição hegeliana de que “o real é racional e o racional é real” (HEGEL, 1997, p. 36). O real, para Marx, não é produto da imaginação humana, tampouco resultado de uma racionalidade que se move em direção ao ideal. Marx lembra, em suas Teses sobre Feuerbach (1845) que “até agora, os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de formas diferentes. Trata-se, porém, de transformá-lo.” (MARX e ENGELS, 1998, p. 103). O fim, nesse caso, é a transformação da realidade social, a finalidade prática do materialismo histórico-dialético, que se converte em instrumento de luta que leva o proletariado ao despertar de sua consciência de classe. Nas palavras de Lukács (2003):

Sendo assim, o materialismo histórico tinha para o proletariado um valor muito maior do que simplesmente o de um método de pesquisa científica. Ele era um dos mais importantes dentre os seus instrumentos de luta. Pois a luta de classes do proletariado significava, ao mesmo tempo, o despertar de sua consciência de classe. (LUKÁCS, 2003, p. 415)

Ainda que o materialismo histórico-dialético tenha inaugurado uma nova abordagem metodológica de pesquisa (NETTO, 2011), sua principal tarefa é a de fornecer o fundamento metodológico para a transformação completa da realidade social. Talheimer (2014) aponta que o materialismo dialético não pode ser tomado como uma “coisa definitiva, com normas fixas” (p. 3), mas deve ser compreendido como “resultado das lutas que remontam às épocas mais longínquas da história” (ibid., p. 17).

⁴ A palavra Método, tem origem no grego, *methodos*, proveniente de *metá* (atrás) e *hodós* (caminho). Logo, servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados.

É nesse ponto que as lutas travadas pelos estudantes da escola pública brasileira, objeto desta pesquisa, se inserem nesta perspectiva. Estas, quando iluminadas pelo materialismo histórico-dialético, passam a ser compreendidas como parte das relações sociais e das estruturas de classe que moldam a experiência educacional dos estudantes. O materialismo histórico-dialético oferece ferramentas conceituais para investigar as contradições inerentes à sociedade capitalista, o que possibilita compreender tanto o papel do sistema educacional quanto a conversão do estudante da escola pública em protoproletariado.

Nesta lógica, o materialismo histórico-dialético, pode ser compreendido como um método em constante construção, e que se perfaz nas lutas sociais, nos mais distintos contextos históricos. Tais lutas sociais, não ocorrem, a esmo: são produtos das contradições inerentes à posição dos indivíduos nas relações de produção, assim como dos movimentos políticos e econômicos que se desdobram a partir daí. Dado a isso, ressalta-se a importância de se compreender, do ponto de vista materialista, o papel fundamental da História, enquanto palco da luta de classes e não como um conjunto linear e progressivo de fatos dispostos no tempo. A esse respeito, ressaltam Marx e Engels:

Todos os homens devem ter condições de viver para “fazer a história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje, como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. (MARX e ENGELS, 2001, p. 21)

Segundo Engels (2015), a humanidade deve à Marx duas descobertas: a primeira, a concepção materialista da história; a segunda, a revelação do “mistério da produção capitalista mediante o mais valor” (ENGELS, 2015, p. 61). Ao referir-se à concepção materialista da história como “descoberta” de Marx, Engels enfatiza a importância da superação dos distintos idealismos que ainda faziam parte do imaginário dos “cientistas sociais” do seu tempo, apontando a descoberta de Marx como solução para as naturalizações tão comuns ao pensamento social do século, pautadas sobre o idealismo de Hegel.

Apesar das críticas de Marx repousarem, especialmente, sobre a filosofia hegeliana, é possível localizar na história as diversas implicações do idealismo, sobre os pensadores considerados, ao lado de Marx, como “clássicos da sociologia”. É conhecida a influência

do pensamento positivista de Augusto Comte sobre os trabalhos de Émile Durkheim, por exemplo, para quem os fenômenos sociais “devem ser estudados desligados dos sujeitos conscientes que deles têm representações” (DURKHEIM, 2004, p. 60), o que para Durkheim foi posta como “regra do método sociológico”, que não se admite “quaisquer exceções” (ibid., p. 61). Em oposição à suposta neutralidade metodológica advogada por Comte e posteriormente por Durkheim, Netto (2011) aponta que:

O objeto de pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. Mas o objeto de Marx é a sociedade burguesa - um sistema de relações construído pelos homens, “o produto da ação recíproca dos homens” (Marx, 2009, p. 244). Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade, exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade”. (NETTO, 2011, p. 23)

Assim como Durkheim, Weber, outro “clássico” da sociologia, igualmente bebeu na fonte do idealismo. Um dos exemplos possíveis a este respeito, está na formulação da teoria weberiana dos “tipos ideais”⁵, que se refere a uma construção mental da realidade pelo pesquisador, por meio de generalizações, a fim de construir um “todo tangível”, Roselino (2009) em sua dissertação intitulada *Max Weber e o problema da dialética: presença do idealismo na formulação dos Tipos Ideais*, conclui que a lógica que sustentava o pensamento hegeliano estava fundada sobre elementos que remontavam ao *neokantismo*, assim como ao *neohegelianismo*⁶, filosofias não-dialéticas, ou seja, que em nenhum momento assumiram a tarefa de transformação da realidade social, senão, de mera análise e identificação dos problemas sociais.

⁵ Um conceito ideal é normalmente uma simplificação e generalização da realidade. Partindo desse modelo, é possível analisar diversos fatos reais como desvios do ideal: Tais construções (...) permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções, determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas (WEBER, apud BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002, p. 113).

⁶ Lukács (1959) já havia identificado a presença do neokantismo na formulação teórica de Max Weber, que segundo o pensador marxista, faz da metodologia de pesquisa weberiana um “método agnóstico-formalista”, com a única finalidade de identificar o problema, ao invés de superá-lo, o que se constitui para Lukács em um “problema dialético”.

As teorias do Fato Social de Émile Durkheim⁷ e do Tipo Ideal de Max Weber⁸, embora relevantes em suas respectivas abordagens sociológicas, apresentam limitações para fundamentar o objeto de pesquisa desta tese, o estudante da escola pública, considerando sua posição social como protoproletariado, que representa um estágio intermediário e anterior à plena proletarização. A natureza desse objeto, inserida no contexto das contradições do capitalismo como modo de produção e das disputas políticas e ideológicas pelo controle dos currículos escolares, exige uma compreensão dialética. O materialismo histórico-dialético se destaca nesse sentido, pois permite uma compreensão plena das contradições entre as classes sociais, reconhecendo que essas contradições ocorrem através de um processo dialético, ou seja, por meio de uma interação constante entre forças antagônicas.

Essa abordagem possibilita a análise das complexas relações entre o estudante da escola pública e as estruturas sociais que moldam sua experiência educacional, evidenciando os elementos de luta, resistência e emancipação inerentes a esse processo. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético emerge como o arcabouço teórico mais adequado para a compreensão plena do objeto de pesquisa desta tese, permitindo uma análise profunda das dinâmicas sociais e políticas envolvidas na formação do protoproletariado e na sua luta por emancipação.

O materialismo, metodologicamente, se coloca assim, como instrumento de transformação social, propondo fazê-lo mediante o revolucionamento das forças produtivas, tarefa que só pode ser concretizada, substancialmente, pelos agentes envolvidos nas relações sociais - os homens e mulheres - que munidos da consciência de sua condição agem em oposição à estrutura social que lhes oprime, a partir das esferas

⁷ Segundo Durkheim, os fatos sociais são elementos externos ao indivíduo, mas exercem poder coercitivo sobre ele, moldando seus comportamentos, valores e crenças (DURKHEIM, 2004). Esses fatos sociais são produtos da vida coletiva e têm uma existência independente dos indivíduos que os vivenciam. Durkheim defende que o estudo dos fatos sociais deve ser objetivo, baseado em métodos científicos e desprovido de julgamentos morais. Ao analisar esses fenômenos sociais, Durkheim buscava compreender a coesão e integração da sociedade, argumentando que eles desempenham um papel fundamental na manutenção da ordem social e da solidariedade entre os membros da comunidade.

⁸ A teoria do tipo ideal de Max Weber é um instrumento metodológico utilizado na sociologia para analisar e compreender a complexidade da realidade social. Um tipo ideal é uma construção teórica abstrata e simplificada que representa uma idealização de um fenômeno social específico, destacando suas características essenciais. Embora os tipos ideais sejam simplificações, eles permitem ao sociólogo obter uma compreensão mais clara dos padrões e tendências subjacentes a diferentes aspectos da sociedade. Weber (1991) enfatizava que os tipos de ideias não podem ser encontrados na realidade exatamente como são concebidos, mas são ferramentas cruciais para analisar e comparar fenômenos sociais, auxiliando na identificação de padrões, motivações e estruturas que podem não ser motivadas em uma investigação empírica direta.

sociais da qual fazem parte. Essa tarefa, porém, não se dá de forma imediata, nem de forma branda. Daí Netto (2011) afirmar que:

Também no que toca à teoria social de Marx, a questão do método se apresenta como um nó de problemas. E, neste caso, problemas que não se devem apenas às razões de natureza teórica e/ou filosóficas: devem-se à razões ideopolíticas - na medida em que a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário, a análise e a crítica da sua concepção teórico-metodológica (e não só) estiveram sempre condicionadas às reações que tal projeto despertou e continua despertando. Durante o século XX, nas chamadas “sociedades democráticas”, ninguém teve seus direitos civis ou políticos negados por ser durkheimiano ou weberiano - mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até assassinados por serem marxistas. (NETTO, 2011, p. 10)

Desse modo, compreende-se que o materialismo histórico-dialético, é o *método para além do método*: ao não limitar-se a mera análise interpretativista da realidade social, ou ao não submeter ao rigor metodológico das ciências sociais por meio da obediência às “regras do método sociológico”, o materialismo histórico-dialético se apresenta como um método dotado de sentido político e com caráter transformador, atuando como sustentáculo do projeto revolucionário da classe trabalhadora.

A teoria marxista aponta que, a transformação da realidade social, ocorre a partir de fatores dinâmicos que envolvem as relações sociais. Dentre estes fatores, destaca-se o desenvolvimento das forças produtivas, compreendido como condição para o estabelecimento de novas relações que venham a superar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Nas palavras de Marx (2008):

O resultado geral a que cheguei é que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: **na produção social da própria existência**, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. (MARX, 2008, p. 47, grifo nosso.)

A produção social da própria existência, a que se refere o excerto supracitado, diz respeito ao papel do trabalho enquanto atividade humana, de caráter social. Lukács (2013), compreende que, em termos ontológicos, o trabalho é a única forma social que, em sua essência, dá origem a todas as outras formas sociais, constituindo-se, desse modo, no elemento primordial da constituição do ser social do homem. Ou seja, enquanto as demais formas sociais se desenvolvem a partir de um ser social já constituído, o trabalho

faz do homem ser social ao servir como mediador entre ele e a natureza, constituindo-se em “uma condição de existência do homem” (MARX, 1985, p. 50).

Assim, as forças produtivas e relações de produção, apesar de serem conceitualmente diferentes, são parte integrante de uma mesma totalidade. As forças produtivas, dizem respeito aos esforços do homem, enquanto ser social (e, portanto coletivo) em transformar a natureza por meio do trabalho e, assim, garantir a “produção social da própria existência” (MARX, 2008, p. 47). Já as relações de produção dizem respeito a forma como os indivíduos e grupos sociais se organizam para poder se apropriar dos recursos extraídos da natureza. É a totalidade dessas relações de produção, continua Marx, que “constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política [...]” (IBID. p. 48). Cohen (2010), afirma que:

As relações de produção são relações de poder econômico sobre a força de trabalho e os meios de produção, de cujo privilégio alguns gozam, enquanto os demais carecem. Em uma sociedade capitalista, as relações de produção incluem o poder econômico que os capitalistas detêm sobre os meios de produção, o poder econômico que os trabalhadores (ao contrário dos escravos) possuem sobre sua própria força de trabalho e a ausência de poder econômico dos trabalhadores sobre os meios de produção. (COHEN, 2010, p. 65).

Partindo das impressões de Cohen (2010) a respeito das Relações de Produção, é possível inferir que estas incluem o grau de acesso dos indivíduos aos bens socialmente produzidos, ao mesmo tempo em que incidem sobre as formas de produzir estes bens, considerados socialmente necessários à existência do homem. Entretanto, segundo a análise de Cohen, nas relações de produção organizadas sob a égide do modo de produção capitalista, alguns gozam e usufruem destes bens, enquanto outros, destes carecem.

Isso porque, no caso específico da sociedade capitalista, o acesso desigual aos bens socialmente produzidos, derivado do acesso desigual dos agentes sociais aos meios de produção, se submetem à extração da mais-valia, ou mais-valor, condição derivada da venda da força de trabalho pelo trabalhador assalariado ao proprietário dos meios de produção.

Nesse sentido, é importante compreender que a mais-valia não é mera consequência do processo de produção dos bens materiais necessários à existência do homem. A mais-valia é o “coração” do capitalismo, tanto como modo de produção, quanto como sistema. A mais-valia é gerada pela discrepância entre o valor produzido pelo trabalhador e o valor pago a ele em forma de salário. Enquanto o trabalhador

depende sua força de trabalho durante todo o tempo de sua jornada laboral, a mais-valia surge a partir do trabalho não remunerado que é apropriado pelo capitalista.

Essa apropriação ocorre devido à propriedade privada dos meios de produção, que confere ao capitalista o controle sobre a produção e a distribuição dos bens. Dessa forma, o trabalhador é alienado de seu trabalho e da riqueza por ele criada, uma vez que não tem controle sobre o processo produtivo e é subjugado à lógica de acumulação de capital. A mais-valia é fundamental para a manutenção e expansão do capitalismo, alimentando a desigualdade social e a concentração de riqueza nas mãos da classe capitalista.

No contexto apresentado por esta pesquisa, compreender de que modo ocorre a produção de mais-valia assume relevância ao permitir diversas análises a respeito de como o processo de formação escolar é condicionado pelo capitalismo enquanto sistema econômico e ordem política. A educação, sob a hegemonia da burguesia, desempenha o papel de transmitir conhecimentos técnicos e científicos necessários à manutenção do sistema produtivo capitalista. Assim, a educação prepara o protoproletariado para futuros trabalhos precarizados e de pouca especialização, reproduzindo a lógica de acumulação de capital ao qual o proletariado também está submetido.

1.2. A alienação e reificação do trabalhador no modo de produção capitalista

A alienação do trabalhador, segundo a perspectiva marxista, é um conceito intrínseco ao modo de produção capitalista e desempenha um papel central nas análises críticas de Karl Marx. Esse fenômeno decorre da divisão entre os trabalhadores e os meios de produção, resultando na perda de controle e autonomia sobre o processo de trabalho. Os trabalhadores tornam-se alienados ao executarem tarefas repetitivas e fragmentadas, perdendo a conexão com o produto final de seu trabalho.

A propriedade privada dos meios de produção contribui para essa alienação, tornando o trabalhador um mero instrumento para a acumulação de capital e sujeito à exploração e subordinação aos interesses dos proprietários dos meios de produção. Esse estado alienante gera uma sensação de estranhamento e desumanização, no qual o trabalhador não se reconhece no que produz. A superação dessa alienação, de acordo com Marx, requer a transformação das relações de produção e a socialização dos meios de produção, permitindo que o trabalhador se aproprie plenamente do resultado de seu trabalho e alcance sua completa emancipação.

A análise da alienação do trabalhador no modo de produção capitalista, conforme discutido anteriormente, está intrinsecamente relacionada com os objetivos do marxismo em relação à ressignificação das relações de produção e à superação do sistema capitalista. De acordo com Marx, o objetivo não é a destruição das forças produtivas, mas sim a transformação das relações sociais de produção, por meio da abolição da mais-valia e da socialização dos meios de produção. Essa transformação, no entanto, não pode ser alcançada por meio de um "pacto social" ou acordos superficiais, como proposto pelos filósofos contratualistas⁹. Marx argumenta que é necessário um processo revolucionário para concretizar essa tarefa e conduzir o proletariado à sua completa emancipação.

Assim, a análise da alienação do trabalhador no modo de produção capitalista contribui para situar a importância da transformação revolucionária das estruturas de poder e das relações de produção, visando à construção de uma sociedade emancipada, fundamentada na justiça social, como aponta Marx (2010):

A revolução em geral - a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações - é um ato político. Por isso, o socialismo não pode efetivar-se sem revolução. Ele tem necessidade desse ato político na medida em que tem necessidade da destruição e da dissolução. No entanto, logo que tenha início a sua atividade organizativa, logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, então o socialismo se desembaraça do seu revestimento político (MARX, 2010, p. 78)

O socialismo, conforme apresentado por Marx, é produto direto do revolucionamento das forças produtivas, que necessariamente, dariam cabo à sociedade burguesa, nesse contexto, entendida como a sociedade formada a partir da superação do modo de produção feudal, calcada na reprodução do capital e da divisão do trabalho, “propiciando a apropriação privada da riqueza social garantida pelo título jurídico de propriedade” (SARTORI, 2010, p. 31). Assim, a sociedade burguesa se assenta sobre o estandarte da propriedade privada, compreendendo-a como “direito natural”, categoria fundada pelos filósofos jusnaturalistas e exaustivamente difundida entre os pensadores liberais.

⁹ Os contratualistas defendiam que, em determinado momento, desejando os homens instaurar a segurança e a paz social, reuniram-se todos e celebraram um contrato, a que chamaram de contrato social, ou pacto social. Por meio deste contrato, todos concordaram em abrir mão de parte ou de toda sua liberdade, transferindo-a para um soberano, que teria por incumbência organizar a sociedade e manter a paz, solucionando os conflitos, diminuindo assim as desigualdades relacionadas à força física. Naturalmente, a visão contratualista a respeito da formação do Estado por meio do pacto social, em nada se assemelha à tese marxista de que “as relações jurídicas, bem como as formas do Estado [...] têm suas raízes nas condições materiais de existência” (MARX, 2008, p. 47)

Em Marx, porém, não há nada de “natural” nos estatutos jurídicos burgueses que fundamentam o direito à propriedade: para ele, a propriedade é uma relação social, e uma vez que se encontra sob domínio dos regramentos e proposições da sociedade burguesa, está sujeita a mesma dinâmica contraditória por ela estabelecida. É esta contradição que se busca superar por meio da instauração do comunismo, abolindo a propriedade burguesa e restabelecendo a relação entre o trabalhador e os meios de produção. Segundo Marx (1984):

A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições de realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista se apoie sobre seus próprios pés, não apenas conserva aquela separação, mas a reproduz em escala sempre crescente. Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação do trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção” (MARX, 1984, p. 262).

Esta separação entre trabalhadores e a propriedade das condições de realização do trabalho, a que se refere Marx, se aprofunda ainda mais com a divisão do trabalho, que “só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual” (MARX e ENGELS, 2002, p. 26). Assim, entende-se que os processos de trabalho originados a partir desta cisão, são cada vez mais operacionais, subdivididos e parciais, de modo que o trabalhador, gradualmente, se distancia da totalidade presente no objeto produzido, reduzindo o trabalho a um “exercício mecânico repetitivo” (LUKÁCS, 1989, p.102).

Nesse ponto, se torna fundamental retomar a análise acerca do papel da escola no interior de uma sociedade capitalista. Através de um currículo pautado na fragmentação do conhecimento e na perpetuação da ideologia dominante, a escola atua como um instrumento para a manutenção da ordem social estabelecida, em que a classe dominante controla a produção e distribuição dos bens, enquanto o trabalhador é alienado de seu trabalho e da riqueza que produz.

Essa alienação presente na educação reflete-se na falta de consciência crítica do estudante, tornando-o despreparado para questionar e compreender as estruturas de dominação e exploração que permeiam a sociedade capitalista. Ao não serem expostos a uma educação emancipatória e libertadora, os estudantes são moldados para se adequar ao sistema de produção vigente, tornando-se peças importantes na reprodução da força de trabalho alienada e subjugada à lógica de acumulação de capital.

Portanto, a compreensão da alienação torna-se relevante na construção da noção de protoproletariado, pois evidencia como a educação fornecida aos estudantes da escola pública, dentro da lógica capitalista, os prepara para se tornarem futuros trabalhadores alienados. A partir desse contexto, compreender a o conceito de alienação e sua relação na concepção de um protoproletariado se torna ainda mais relevante, uma vez que os estudantes são inseridos em um sistema educacional que reproduz as mesmas desigualdades presentes na sociedade em que está inserida, tornando os estudantes mais suscetíveis à plena proletarização, constituindo-se como protoproletariado.

Para além das discussões a respeito da possível ruptura entre o pensamento do *Jovem Marx* e o *Marx Maduro*¹⁰, que envolvem a produção do conceito de alienação por Marx em sua juventude, é importante ressaltar a atualidade do conceito, diante das novas dinâmicas estabelecidas pela sociedade capitalista contemporânea. Isso porque, ao definir o conceito de alienação na sociedade capitalista, Marx parte da *alienação* como elemento primordial na transformação do trabalho em mercadoria, o que provoca uma “desrealização do trabalhador”, ao mesmo tempo em que este não mais se identifica com os objetos produzidos por meio do trabalho que executa. Segundo Marx:

Semelhante fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação (MARX, 1964, p. 159).

Compreender o fenômeno da alienação é primordial para a compreensão do funcionamento do modo de produção capitalista, assim como de suas consequências diretas na formação da consciência dos trabalhadores. Uma vez que o trabalho, se converte em *trabalho alienado*, no qual ao trabalhador cabe a execução de tarefas fragmentadas, e cuja satisfação material se dá apenas parcialmente (por meio do recebimento do salário -

¹⁰ A esse respeito escreve Luz (2008): “Alguns, notadamente aqueles que pretendem minimizar a influência hegeliana na fundamentação do pensamento marxiano, e que veem em Marx o criador dos princípios do materialismo histórico e do socialismo científico, defendem que existe uma ruptura entre o pensamento do jovem Marx e o do Marx maduro, afirmando que o conceito de alienação, presente na construção teórica inicial de Marx, é um resquício idealista, advindo de uma forte influência hegeliana, e que esse conceito quase não aparece nos seus escritos posteriores. Outros, notadamente os que vêm no autor dos Manuscritos um filósofo humanista e preocupado com as condições degradantes a que os seres humanos são submetidos, no sistema capitalista de produção, defendem haver uma unidade na obra marxiana, e que o conceito de alienação nunca foi abandonado por Marx, embora não tenha a mesma visibilidade dos seus primeiros escritos.” (LUZ, 2008, p. 12)

que além de não dizer respeito à compensação total pelo trabalho executado o desvincula completamente do objeto por ele produzido), os objetos produzidos por meio de seu trabalho, passam a ser percebidos pelo trabalhador como “objetos estranhos”, irreconhecíveis, uma vez que são desvinculados de sua propriedade.

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto, que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital (MARX, 1964, p. 159).

Esse fenômeno de *objetivação* de que trata o excerto marxiano supracitado, é também conhecido na literatura marxista como *reificação*¹¹. A origem do fenômeno apontada por Lukács (2003) em *História e Consciência de Classe*, é a própria “essência da estrutura da mercadoria”, que ao transformar uma relação entre pessoas em uma relação dotada de uma “objetividade fantasmagórica”, passa a ocultar “todo o traço de sua essência fundamental: uma relação entre os homens” (p. 194). A origem dessa relação reificada, segundo Lukács, se explica por meio da compreensão do fenômeno denominado por Marx de Fetichismo da Mercadoria:

Nosso objetivo é somente chamar a atenção - pressupondo as análises econômicas de Marx - para aqueles problemas fundamentais que resultam do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade, de um lado, e do comportamento do sujeito submetido a ela, do outro. Apenas quando compreendemos esta dualidade conseguimos ter uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio. (LUKÁCS, 2003, p. 194)

Em outros termos: uma vez que em uma estrutura social e econômica fundada sobre o modo de produção capitalista, absolutamente tudo se transforma em mercadoria, a relação histórica entre os homens, a forma como se estruturam estas relações, as injustiças e contradições que perpassam esses corpos, se ocultam diante da complexidade das camadas mais profundas das relações sociais, desenvolvendo no sujeito uma consciência ilusória de si, do outro e do mundo.

Lembrando que a primeira mercadoria - a Força de Trabalho - sequer existe sem a “corporeidade viva” (MARX, 2013, p. 180) do trabalhador, o que, necessariamente

¹¹ *Verdinglichung* é o termo alemão que guarda em sua tradução o sentido latino de RES (coisa), que poderia ser tomado como coisificação.

significa que, ao dispor livremente da propriedade total desta mercadoria, vendendo por completo sua força de trabalho, o trabalhador estaria vendendo a si próprio, deixando de ser um trabalhador livre para tornar-se um trabalhador escravizado.

Nesse sentido, argumenta Lukács (2003), “a extensão da troca mercantil como forma dominante do metabolismo de uma sociedade não pode ser tratada como uma simples questão quantitativa” (LUKÁCS, 2003, p. 195), uma vez que, se apropriando de todos os bens socialmente produzidos, o capitalismo “influencia decisivamente todas as manifestações da vida” (ibid.). Assim, a reificação, tanto quanto o fetichismo da mercadoria, ocultam as características próprias da relação de trabalho, escondendo o fato de que o trabalho se caracteriza, sobretudo, por ser uma relação entre pessoas, logo, uma relação social. E ainda: oculta o fato de que, em uma sociedade capitalista, tais relações se constituem enquanto relações de dominação de classe, de modo que, enquanto a uma classe social - a burguesia - compete o direito jurídico de explorar, à classe trabalhadora - o proletariado - compete apenas contentar-se com a possibilidade de poder vender sua força de trabalho àquele que lhe explora.

É nesse ponto que o fenômeno da reificação, segundo Lukács, faz com que as relações entre pessoas tomem o caráter de relações entre coisas, *desumanizando* o trabalhador, no sentido em que dele extraem seus principais atributos humanos, como *criatividade* e *autonomia*, substituindo-os por *repetição* e *mecanicidade*, de modo que o trabalhador se torna meramente um especialista no desenvolvimento de uma determinada ação numa linha de montagem. Lukács (2003) explica que:

Se perseguirmos o caminho percorrido pelo desenvolvimento do processo de trabalho desde o artesanato, passando pela cooperação e pela manufatura, até a indústria mecânica, descobriremos uma racionalização continuamente crescente, uma eliminação cada vez maior das propriedades qualitativas, humanas e individuais do trabalhador. Por um lado, o processo de trabalho é fragmentado, numa proporção continuamente crescente, em operações parciais abstratamente racionais, o que interrompe a relação do trabalhador com o produto acabado e reduz seu trabalho a uma função especial que se repete mecanicamente. (LUKÁCS, 2003, p. 201)

Ao promover a objetivação (ou coisificação) do trabalhador, tornando-o apenas mais uma peça na grande engrenagem fabril promovida pelo capitalismo, a *racionalização* a que se refere Lukács, transforma os processos outrora compreendidos de forma completa, em processos racionalmente operacionais, subdivididos e parciais. Esta nova característica, própria do trabalhador “moderno” é a principal causa da perda da totalidade, que implica em alienação e fragmentação do próprio trabalhador.

A categoria Totalidade Concreta, conforme elaborada por Marx e exaustivamente desenvolvida por diversos teóricos marxistas, não diz respeito à uma “sensação psicológica”, ou mesmo à uma “percepção subjetiva” do trabalhador, mas de uma separação real e concreta entre o trabalhador e os meios de produção, que promove, entre outras consequências, a perda do significado do trabalho enquanto atividade vital.

O próprio trabalho, só pode existir sob o pressuposto dessa fragmentação. De um lado, se tem uma totalidade de forças produtivas, como que uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos não são mais suas próprias forças, mas a da propriedade privada. De outro lado, enfrenta-se com essas forças produtivas, a maioria dos indivíduos, dos quais essas forças se destacaram e que, portanto, despojadas de todo conteúdo real da vida, tornaram-se indivíduos abstratos. A única relação que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência – o trabalho – perdeu para eles toda aparência de auto-atividade e só conserva sua vida atrofiando-a. (MARX; ENGELS, 1991, p. 104–5)

Conforme exposto até aqui, a sociedade de classes, que se funda a partir dessa lógica fragmentária, se diferencia das demais formas estratificadas de sociedade pré-capitalistas pela necessidade da produção de mais-valia (ou mais-valor). Quando se analisa, em específico, a formação econômico-social do Brasil, o que se percebe é que, na atualidade, o acesso da classe trabalhadora à riqueza socialmente produzida não se dá mais exclusivamente por meio do salário.

Fenômenos como o da “pejotização¹²”, observados na sociedade brasileira na atualidade, faz com que o trabalhador, outrora assalariado, passe a ter a necessidade de *tornar-se empresa* a fim de disputar pelas migalhas oferecidas pelas grandes corporações, para a realização de funções que exigem menor especialização. O trabalhador não só deixa de realizar-se, reconhecer-se no trabalho que realiza, como passa a ter a falsa impressão de que é um “trabalhador autônomo”, dono do próprio negócio, passando a identificar-se com a classe social que lhe oprime. Essa transformação do trabalhador assalariado em trabalhador autônomo, promove efeitos objetivos nas relações de trabalho, assim como nas demais relações sociais.

Nesse sentido, a educação do futuro trabalhador adquire uma dimensão importante nesse processo. Observando o contexto da reforma educacional realizada no Brasil em 2017, em que o currículo escolar do Ensino Médio passou por uma reestruturação aos

¹² O fenômeno da pejotização consiste na contratação de um trabalhador como pessoa jurídica, especificamente no formato de Microempreendedor Individual (MEI), por meio de um contrato de prestação de serviços. Com o advento da Lei nº 11.196/2005, a pejotização adquiriu ares de legalidade, visto que seu artigo 129 admite, de certa forma, a contratação de trabalhadores intelectuais como pessoas jurídicas.

moldes das exigências da crise estrutural vivenciada pelo capitalismo da atualidade (CASTRO, 2019), o que se percebe é uma apologia ao empreendedorismo presente na nova estrutura curricular estabelecida.

Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que promoveu a contrarreforma do Ensino Médio, estabeleceu-se os chamados “itinerários formativos”, diferentes percursos de aprendizagem que os estudantes podem escolher ao longo do Ensino Médio, de acordo com suas próprias preferências. Castro (et. al., 2022) analisou que o eixo estruturante da contrarreforma do Ensino Médio foi o empreendedorismo, “configurando a sua centralidade enquanto resposta ideológica da burguesia à crise do capital” (p. 1). Desse modo,

O discurso do empreendedorismo, na época atual, procura legitimar a integração dita harmoniosa entre trabalhador e mundo do trabalho precário. Essa compreensão, particular ao sistema do capital, não ignora que o trabalhador pode não assimilar esse discurso pacificamente e, premeditadamente, a própria sociabilidade do capital impõe a ele que se eduque para, enfim, integrar-se à precariedade. Nessa conjuntura é que se forjam fartos os projetos formativos, colocados em prática na educação escolar, bem como em outros processos formativos, com o intuito de formar jovens dotados de competências empreendedoras que procriem valor. (CASTRO et. al., 2022, p. 2)

Essa formação educacional que enfatiza o empreendedorismo e a preparação para um trabalho precarizado está diretamente relacionada com a noção de protoproletariado. O estudante da escola pública, ao ser preparado para uma futura proletarização em um sistema de produção alienante e explorador, torna-se parte de uma classe trabalhadora em formação – o protoproletariado. Sua educação é modelada para se adequar às exigências do capitalismo contemporâneo, tornando-o sujeito à lógica de acumulação de capital e à alienação inerente ao modo de produção capitalista.

Assim, a análise do discurso do empreendedorismo na educação e sua relação com o estudante da escola pública reforçam a compreensão desse último como protoproletariado, uma categoria social que compartilha das contradições e das dificuldades enfrentadas pelo proletariado, ao mesmo tempo em que representa um estágio intermediário na formação da classe trabalhadora moderna.

Como se sabe, a origem histórica das relações de trabalho no Brasil remonta ao período colonial. Graças à importação da mão de obra escrava africana, constitui-se na formação econômico-social do Brasil uma dicotomia, que produziu severas disparidades sociais. É esta sociedade escravocrata que serviu de gérmen para a sociedade de classes que viria a despontar a partir do século XIX, com a introdução do capitalismo industrial no

Brasil e sua integração ao mercado internacional, que tem efeitos diretos sobre o processo de urbanização.

A fundação da educação pública no Brasil também está relacionada ao desenvolvimento do capitalismo no país. Com a crescente urbanização e industrialização no final do século XIX e início do século XX, houve necessidade de uma mão de obra mais qualificada, capaz de atender às novas demandas do mercado de trabalho em expansão. A criação de escolas públicas foi uma resposta a essa necessidade, visando preparar a maior parte da população para se inserir no mercado de trabalho e contribuir para o crescimento econômico do país.

Apesar da escola pública brasileira nos primeiras décadas do século XX, ter como objetivo a escolarização das camadas populares, só foram integrados aqueles pertencentes aos setores ligados ao trabalho urbano, deste contingente ficaram fora da instrução pública promovida pelo Estado os pobres, os miseráveis e os negros. Setores que por volta de 1920 começam a reivindicar o seu espaço na instituição pública escolar, despertando na elite brasileira a preocupação com a organização do sistema capitalista, que dependia da preparação da massa para o mercado de trabalho. (PEREIRA; FELIPE e FRANÇA, 2012, p. 246)

No território brasileiro, a educação pública foi estabelecida sob a hegemonia da burguesia, desempenhando o papel de instrumento de formação ideológica, conforme os interesses da classe dominante, além de transmitir os conhecimentos técnico-científicos necessários para garantir o estabelecimento e o progresso do modelo produtivo fundamentado na realidade social da sociedade capitalista nascente. Como será demonstrado adiante, forma-se assim, um dualismo educacional, segundo o qual um tipo de ensino destina-se para as camadas populares e outro para as camadas dominantes da sociedade. É esse dualismo que assegurou que as classes populares recebessem uma educação voltada para a formação dos futuros proletários, constituindo, assim, um protoproletariado.

A luta de classes, fenômeno exaustivamente estudado pela literatura marxista, resulta justamente, de um constante embate entre os dois pólos da estrutura de classes da sociedade capitalista: a burguesia, composta pelos proprietários dos meios de produção e o proletariado, detentores da força de trabalho, uma vez que “no capitalismo, os trabalhadores foram despossuídos dos seus instrumentos de produção” (COSTA, 2004, p. 11).

A questão que envolve os dois grupos não é meramente afetiva ou simbólica, outrossim, tem sua origem na realidade concreta: uma vez que, quanto menores são os salários dos trabalhadores, maior é a taxa de lucro dos proprietários dos meios de produção (e vice-versa), parte significativa da luta de classes se concentra na constante disputa entre o capital e o trabalho, o que é perceptível, por exemplo, na luta constante dos trabalhadores por melhores salários e condições de trabalho, por meio das greves, paralisações e outros instrumentos historicamente utilizados pelas organizações de trabalhadores a fim de pressionar o capital a ampliar a distribuição de riqueza. Assim, a luta de classes deixa de ser um conceito abstrato, e passa a ser uma constatação, presente na concretude da realidade.

A fim de explicar a origem destas e outras contradições inerentes ao modo de produção capitalista, Marx revisita o conceito de *acumulação primitiva*, a partir do qual, segundo ele, se dá, de forma originária, a separação do trabalhador dos meios de trabalho. Apesar da distância do fio histórico distendido por Marx, é possível compreender que este processo está na raiz da classe trabalhadora moderna, que passa, desde então, a depender da venda de sua força de trabalho a fim de garantir sua própria subsistência.

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção (MARX, 2006, p. 828).

A acumulação primitiva, conforme a narrativa histórica realizada por Marx no capítulo 24, do *Livro I* de *O Capital*, se impõe como o embrião do modo de produção capitalista e, por conseguinte, da formação da estrutura de classes que com ele se estabelece. Nesse sentido, a acumulação primitiva é caracterizada pelo processo histórico que distancia, gradualmente, o trabalhador dos meios de produção de sua própria existência. Tal acumulação é considerada *primitiva*, pois é anterior à consolidação do modo de produção capitalista, pertencendo à sua pré-história. De forma analógica, Marx nomeia a acumulação primitiva como “pecado original” do capitalismo (Marx, 2013, p. 514), sem o qual o capitalismo jamais se desenvolveria.

É o processo de acumulação primitiva que, gradativamente, garantiu o *apagamento* de uma classe trabalhadora que, embora servil, possuía uma relação direta com os meios de produção de sua subsistência. A violência empregada contra as famílias de camponeses,

a fim de substituir “as terras de lavoura em pastagens de ovelhas” (idem, p, 517) demonstram, em parte, a crueldade do processo de expropriação que, sendo anterior a consolidação do modo de produção capitalista, deu toda a condição para que este, gradativamente se estabelecesse e impusesse as condições sobre as quais surgiriam o dito “trabalhador livre”, que, obviamente, não é tão livre quanto o romantismo do pensamento liberal clássico esforçou-se em fazer parecer.

O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios estatais, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpatória, realizada com inescrupuloso terrorismo, da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Tais métodos conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado inteiramente livre (MARX, 2017, p.804)

O que se percebe, por meio da análise história empreendida por Marx, é que apesar de todo o esforço da literatura sociológica produzida a partir do pensamento liberal em fazer parecer que o capitalismo surge a partir de uma racionalização pura e simples da divisão do trabalho social, é impossível esconder os fatos históricos que revelam o quanto o capitalismo, desde sua origem, está ligado à um processo violento de expropriação da riqueza dos próprios trabalhadores, que se viram separados dos meios de produção e obrigados a compor um abundante contingente de trabalhadores livres, com sua força de trabalho disponível para ser comprada pela classe social que passa a obter juridicamente a propriedade dos meios de produção.

O resultado geral da luta entre o capitalismo e a economia mercantil simples é o seguinte: após ter colocado a economia mercantil no lugar da economia natural, o próprio capital substitui a economia mercantil simples. Se o capitalismo vive das formações não capitalistas, ele vive, dizendo de modo mais preciso, da ruína dessas formações, e se ele precisa necessariamente para acumular de um meio não capitalista é porque precisa de um solo nutriente às custas do qual a acumulação se realiza absorvendo-o. (...). A acumulação capitalista não pode existir sem as formações não-capitalistas, assim como estas não podem coexistir ao seu lado. A acumulação capitalista tem como condição de existência a destruição progressiva e permanente das formações não capitalistas (LUXEMBURGO, 2018, p.118).

Ou seja: o capitalismo nasce, não a partir da superação do modo de produção anterior, apenas. Mas sim, do aniquilamento das estruturas produtivas que ligavam os

trabalhadores diretamente aos meios de produção, promovendo um verdadeiro *genocídio*¹³ das formações sociais não-capitalistas. Tratar do tema da acumulação primitiva e, conseqüentemente, da superação daquilo que Luxemburgo denomina de “economia natural”, parece ser de grande importância para vislumbrar um possível futuro em que, após a superação do capitalismo enquanto modo de produção, se estabeleça um modo de produção e de organização da vida social que, de algum modo, se relacione com aquilo que Marx denominará de “tipo arcaico”¹⁴ de sociedade.

Já em *O Manifesto Comunista*, apesar do caráter panfletário da obra, dado o seu contexto de agitação revolucionária e necessidade de conscientização quase imediata daqueles a quem a obra foi endereçada, Marx e Engels (1998) se esforçam em esboçar, de forma didaticamente abreviada, os fundamentos das classes sociais acompanhadas de suas devidas caracterizações. Iniciam suas exortações com a famosa máxima “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (Marx e Engels, 1998, p. 40), e discorre, a cada parágrafo, de forma sucinta, contudo objetiva, acerca das principais etapas que levaram o capitalismo ao estágio de desenvolvimento em que se encontrava nos seus dias. Afirmou, entre outras coisas, que

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado. (MARX e ENGELS, 1998, p. 40).

Ou seja, não foi o capitalismo que fundou em si os antagonismos e contradições existentes entre as classes sociais. O que o novo modo de produção fez foi, de certo modo, apropriar-se de uma estrutura de separação entre o trabalhador e os meios de produção já existentes diante das necessidades de manutenção de poder da classe dirigente de cada período histórico, desenvolvendo sobre esta base, os fundamentos de uma estrutura que passaria a naturalizar-se desde então, como se fosse parte de um progresso “espontâneo” das sociedades ocidentais.

Marx e Engels deixam claro, ao longo do *Manifesto*, que a aparente espontaneidade dos movimentos que constroem a sociedade burguesa não passa de “produto de um longo

¹³ A palavra genocídio, aqui empregada, tem o sentido de explicitar a desumanidade da destruição causada pelo capitalismo às formações econômicas pré-capitalistas, que englobam, de acordo com a literatura marxista, distintas formas de propriedade.

¹⁴ Nesse sentido, recomenda-se o estudo da introdução de Eric Hobsbawm à obra "Formações econômicas pré-capitalistas", publicada em 1964. Este livro compila as notas de Marx (1857-8) sobre as formas que precederam a produção capitalista.

processo de desenvolvimento, de uma série de transformações do modo de produção e de circulação” (idem, p. 41). Assim, a formação das classes sociais tal qual é conhecida na sociedade burguesa da atualidade, é consequência de um longo processo, que, salvos os devidos apontamentos históricos, é inerente à “história da humanidade”, conforme aponta em um dos excertos mais conhecidos do *Manifesto*:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. (MARX e ENGELS, 1998, p. 40)

A luta de classes, certamente um dos conceitos mais divulgados dentre as categorias do pensamento marxista, atinge seu ápice a partir do desenvolvimento da indústria moderna, por meio da introdução abrupta das máquinas no processo produtivo, o que ao mesmo tempo, de uma só vez, despojam o operário de seu caráter autônomo, reduzindo-o à uma mera extensão da máquina.

As consequências desta forma de trabalho, serão demonstradas nos séculos seguintes, por meio de um acirramento da separação entre o capital e trabalho. Ou seja, não é o trabalhador que usa os meios de produção, são os meios de produção que usam o trabalhador. E é justamente a inversão desta lógica que caracteriza o capitalismo moderno, uma vez que o capital emprega trabalho, mas não se perfaz enquanto meio para que o trabalhador gere os produtos necessários à sua subsistência, seja na forma de meios de troca ou de na forma de mercadorias.

1.3. Classes sociais e luta de classes: importância e atualidade dos conceitos

A luta de classes, segundo a perspectiva marxista, é o elemento central e dinâmico na busca pela emancipação do proletariado e pela superação das contradições inerentes ao sistema capitalista. Essa luta está fundamentada nas relações antagônicas entre a burguesia, como classe dominante detentora dos meios de produção, e o proletariado, como classe explorada e alienada que vende sua força de trabalho. A contradição entre essas classes, fruto da exploração e desigualdade estruturais, impulsiona a transformação social rumo a uma sociedade livre de exploração e opressão.

A luta de classes é permeada por interesses antagônicos e reflete oposição entre a burguesia, que busca a acumulação de capital e a manutenção das relações de produção vigentes, e o proletariado, que luta pela libertação do jugo capitalista, pela apropriação coletiva dos meios de produção e pela construção de uma sociedade fundada sobre princípios coesos de justiça social. Essa luta transcende os limites da esfera econômica, manifestando-se também nas arenas política, cultural e ideológica.

Para Marx, a luta de classes não é um evento passageiro, mas um elemento intrínseco à dinâmica do sistema capitalista. É por meio dessa luta que se rompem as amarras da alienação e da exploração, e se cria o embrião de uma nova ordem social. O objetivo final da luta de classes é a abolição da propriedade privada dos meios de produção e a instauração de uma sociedade comunista, na qual as relações sociais são pautadas pela cooperação e pela apropriação comum dos frutos do trabalho. Vale ressaltar que a luta de classes não se desenrola de forma linear e unidimensional. Ela se manifesta em diferentes formas e momentos históricos, variando conforme as condições materiais e a consciência de classe do proletariado.

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. o conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta toda a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (MARX; ENGELS, 1986, p. 301)

Ao compreender a luta de classes como o motor da transformação social, a teoria marxista nos permite uma análise crítica das estruturas de poder e da economia capitalista. Ela nos revela as contradições inerentes ao sistema, estimulando a conscientização e a mobilização do proletariado em busca da superação das condições de exploração. A compreensão da luta de classes como motor da transformação social é fundamental para a construção de uma sociedade emancipada, na qual a liberdade, a solidariedade e a justiça social sejam realidades concretas.

Nesse sentido, compreender o conceito marxista de classe social é essencial para a análise crítica do sistema capitalista, destacando a divisão existente entre burguesia e proletariado. É através da compreensão desse conceito que se vislumbra a possibilidade de superação das desigualdades e da exploração inerentes ao sistema capitalista. Em nota de

rodapé à edição inglesa de *O Manifesto Comunista*, de 1888, Engels apresenta um ponto de partida para a definição do conceito de classe social no pensamento marxista:

Por burguesia, entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver. (MARX, K.; ENGELS, F, 2007, p. 40)

Assim, as classes sociais no pensamento de Marx e Engels, podem ser caracterizadas, pela posição do indivíduo em relação aos meios de produção: se é proprietário ou não-proprietário. É dessa antinomia que surgem nas sociedades burguesas duas classes antagônicas: a primeira, composta pelos proprietários dos meios de produção – chamada de Burguesia – e a segunda, composta por aqueles que não possuem a propriedade dos meios de produção, o Proletariado.

A sociedade de classes, se concebe assim, como componente essencial para a existência do modo de produção capitalista, isso porque, é a manutenção da sociedade de classes que permite a distinção entre as classes dominantes e as classes dominadas no interior de uma dada sociedade, regida sob as determinações de um modo de produção específico.

Essa fórmula marxiana pode ser aplicada por abstração na análise dos mais diversos modos de produção. No modo de produção escravista, o Senhor de Escravos é também o proprietário das terras, que se constitui em um meio de produção fundiária. A pessoa escravizada, por sua vez, é não-proprietário ou despossuído, e tem na classe social dos proprietários de terras e escravos sua oposição mais imediata. No modo de produção feudal, a nobreza e o clero compõem a classe dos proprietários, os servos pertencem à classe dos não-proprietários. Aos proprietários dos meios de produção é reservada um conjunto de privilégios, dos quais não participa a classe dos não-proprietários, a quem é reservado o papel de gerar riqueza por meio de seu trabalho, nesse caso, manifestado em sua forma não-assalariada.

O que Marx e Engels (2007) constata é que, no modo de produção capitalista, a lógica se repete: a burguesia, compõe a classe proprietária, enquanto o proletariado, compõe a classe não-proprietária, à qual é destinada a venda de sua força de trabalho, em troca de salário. O capitalismo, assim, inaugura uma forma distinta de trabalho assalariado, que diferente do trabalho manifestado nos modos de produção que o antecederam, é

caracterizado pelo surgimento do dito “trabalhador livre”, com possibilidades de vender a sua força de trabalho a quem lhe aprouver.

Essa nova dinâmica permite às classes dominantes desenvolverem novas tecnologias de exploração da mão de obra, assim como novas estruturas sociais, econômicas e ideológicas que justifiquem a dinâmica exploratória por elas estabelecida. Ao tratar do modo de produção capitalista, Marx (2017) afirma no Livro III de *O Capital*:

Vimos que a tendência constante e a lei de desenvolvimento do modo de produção capitalista consistem em separar cada vez mais do trabalho os meios de produção, bem como concentrar cada vez mais em grandes grupos os meios de produção que se encontram dispersos, isto é, transformar o trabalho em trabalho assalariado e os meios de produção em capital. A essa tendência corresponde, por sua vez, a autonomização da propriedade fundiária em relação ao capital e ao trabalho ou a transformação de toda propriedade da terra em propriedade fundiária correspondente ao modo de produção capitalista. (MARX, 2017 p. 1162)

Ou seja: na medida em que os meios de produção se concentram cada vez mais em menos mãos, cria-se uma espécie de “monopólio da burguesia”, sustentada por um sistema complexo de exploração da força de trabalho, seguido de um sistema retroalimentado pela produção e venda de mercadorias. Por força de trabalho compreende-se “o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo” (MARX, 2013, p. 180). Ou seja: a força de trabalho, apesar de ser uma mercadoria como outra qualquer, se estabelece como a única mercadoria capaz de gerar outras mercadorias.

Nos trabalhos realizados por Marx e registrados no *Prefácio à Contribuição à Crítica à Economia Política*, o teórico alemão descreve o capitalismo enquanto modo de produção, cuja finalidade específica se apresenta na produção de mercadorias, que tem sua dinâmica profundamente transformada pelo advento da maquinaria, “o meio mais poderoso de incrementar a produtividade do trabalho, isto é, de encurtar o tempo de trabalho à produção de uma mercadoria” (MARX e ENGELS, 2013, p. 321).

É a partir destas e outras premissas que os pensadores marxistas dos períodos históricos posteriores desenvolvem as diversas interpretações do conceito de classe social, o que não os impede, em momento algum, de incorporar outras nuances, produtos das transformações sócio-históricas de cada período, assim como do contexto sociopolítico específico do espaço em que as análises passam a ser realizadas. Conforme apontado anteriormente, a premissa básica do conceito de classe social desenvolvido por Marx, leva

em consideração a posição dos diversos agentes sociais no processo de produção, ou seja, na *esfera econômica*.

Desse modo, é possível inferir, que, a posição econômica dos agentes sociais desempenha um papel principal na determinação das classes sociais, o que não significa, necessariamente, que tal categorização seja suficiente diante da constante dinâmica das classes sociais ao longo da história. O protoproletariado, objeto de estudos desta pesquisa, encontra lugar no interior do debate marxista a respeito da constituição das classes sociais como categoria histórico-social, que descreve um estágio intermediário de formação da classe trabalhadora, destacando sua posição na luta de classes e a importância de analisar as contradições e desigualdades sociais presentes nesse processo.

Lênin (1870-1924), no contexto da luta revolucionária contra o Czarismo e posterior organização do governo soviético, escreve entre 1905 e 1919 diversos textos¹⁵ que tratam, sobretudo, da necessidade do estabelecimento de uma Democracia fundada sobre o conceito de *Ditadura do Proletariado*, estabelecido por Marx, na qual expõem de forma precisa e consistente o fenômeno de *Luta de Classes*, utilizando-se do conceito de *Classe Social* como chave hermenêutica fundamental para a sua compreensão metodológica.

Em Lênin, é possível perceber que a categoria Classe Social, conforme estabelecido nos escritos de Marx, não eram dogmaticamente irretocáveis, mas, sobretudo, deveria, adaptar-se aos processos que compunham as novas dimensões e contornos que o próprio capitalismo assumia em cada tempo e lugar. Ao definir Classe Social, Lênin categorizou-a como

[...] Grandes grupos de homens que se diferenciam pelo seu lugar no sistema historicamente determinado de produção social, pela sua relação (na maioria dos casos confirmada e precisada nas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, por conseguinte, pelos meios de obtenção e pelo volume da parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de homens em que uns podem apropriar-se do trabalho dos outros graças à diferença do lugar que ocupam num sistema da economia social (LÊNIN, 1977, p. 38).

O que se percebe na conceituação leninista de classe social, é que em nenhum momento o autor visa sobrepor-se à categorização outrora realizada por Marx, outrossim,

¹⁵ Os textos citados serviram de referência para a organização da obra “*Democracia e luta de classes*”, editada no Brasil pela Editora Boitempo (2019), na qual apresenta uma seleção inédita de sete textos escritos por Vladimir Ilitch Lênin entre 1905 e 1919, cujo enfoque é a relação primordial entre o escopo das classes na sociedade e o conceito de democracia - elucidada, em síntese, na defesa da ditadura do proletariado.

oferece uma percepção alinhada aos fatos históricos conforme vivenciados diante do processo revolucionário que se estabelecia na Rússia de seus dias.

Se faz importante mencionar que, ao tratar das Classes Sociais no *Manifesto Comunista*, *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, *Luta de Classes na França* e demais obras, Marx apresenta concepções distintas, porém complementares da categoria classe social, não dando por concluído, em nenhum momento o debate a respeito do tema.

Apesar de comumente afirmar-se (em especial, por meio da difusão do marxismo ortodoxo¹⁶) que o conceito de classe social no pensamento marxista se encerra em torno das categorizações *Burguesia* e *Proletariado*, cada qual com sua difundida designação, as reflexões sobre a abrangência da categoria Classe Social perpassam a história do pensamento marxista, recebendo contribuições de teóricos dos mais diversos lugares por onde o marxismo se desenvolveu e influenciou os círculos acadêmicos, políticos e populares. Jean-Jacques Chevallier, ao relacionar os escritos políticos de Marx entre as chamadas *Grandes Obras Políticas* “desde o renascimento até nossos dias” (Chevallier, 2002, p. 11), afirma que

O próprio *Manifesto*, contudo, não se perde em raciocínios filosóficos desenvolvidos. Destinado a conquistar praticamente o proletariado, "a começar pelo da Alemanha", em prol de uma doutrina enfim científica do movimento social, mais enuncia e afirma do que demonstra. Faz questão de só ressaltar, os traços mais gerais e mais facilmente acessíveis da doutrina, ao mesmo tempo que os mais diretamente utilizáveis para o combate imediato. (CHEVALLIER, 2002, p. 296 e 297)

Logicamente, a afirmação de Chevallier em nenhum momento se demonstra depreciativa em relação aos escritos marxianos, ao contrário: revela o caráter não-dogmático de sua teoria, especificamente, nesse caso, em relação aos principais conceitos elencados e desenvolvidos em *O Manifesto Comunista*, a saber, a *Luta de Classes*, o que presume o mesmo raciocínio em relação ao conceito fundamental de *Classe Social*. O que é categórico, nesse caso, é o fato de que a sociedade moderna organizada nos moldes do modo de produção capitalista é, sobretudo, *uma sociedade de classes*. Como estas classes se ordenam, seus principais elementos, como se distinguem ideologicamente, estão sujeitas às transformações históricas e sociais próprias das dinâmicas sociais.

¹⁶ De acordo com Lukács (1975), “la ortodoxia es la convicción científica de que en el marxismo dialéctico se há descubierto el método de investigación correcto, que ese método no puede continuarse, ampliarse ni profundizarse, más que en el sentido de sus fundadores. Y que, em cambio, todos los intentos de ‘superarlo’ o ‘corregirlo’ han conducido y conducen necesariamente a su deformación superficial, a la trivialidad, al ecletismo”. (LUKÁCS, 1975, p. 2).

Antonio Gramsci (1891 – 1937), pensador e revolucionário marxista no contexto do fascismo italiano, sendo inclusive por ele vitimado, tendo produzido suas principais ideias enquanto estava encarcerado (daí *Cadernos do Cárcere*, que intitulam suas obras), não faz uso da designação *Burguesia e Proletariado* para tratar do contexto da luta de classes em território italiano, tendo cunhado as expressões *Classe Dirigente* e *Grupos Subalternos* (ou classes subalternas), apresentando-as como categorias fundamentais, aprofundando significativamente a dimensão do conceito de Classe Social, que passa a adquirir, desde então, novos contornos, a partir do lugar ocupado politicamente pelos entes envolvidos na dinâmica da luta de classes.

Em sua reflexão teórica, Gramsci não entende o leninismo (e o marxismo em geral) como um conjunto de definições acabadas, mas como um método para a descoberta de novas determinações, ou melhor, como um método para explicar novas determinações a partir do desdobramento das antigas, as quais, sendo dialéticas – eram determinações necessariamente abertas à evolução histórica, e que exigiam, por isso, uma renovação permanente. (COUTINHO, 1999, p. 49)

De fato, longe de realizar meras adaptações ao pensamento de Marx, Gramsci desenvolve novas categorias de análise a partir das premissas outrora desenvolvidas por Marx, Engels, Lenin e outros tantos teóricos marxistas, e eleva a discussão para um novo patamar, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático, no que diz respeito, principalmente, à organização das lutas sociais em território italiano, com todas as facetas próprias daquele espaço geográfico, repleto de contradições étnicas, políticas e, sobretudo, econômicas.

A análise que Gramsci realiza acerca do Estado enquanto organismo burocrático, e sua divisão entre *Sociedade Política* e *Sociedade Civil* contribuem para ampliar a percepção a respeito da influência do Estado na organização da vida coletiva, assim como da importância de compreender o Estado enquanto espaço a ser disputado, assim como as demais instituições que o compõem. Parte do interesse de Gramsci pelas reflexões a respeito do caráter do Estado, se deve ao fato deste ter atuado de forma intensa na luta política, tanto como deputado comunista como dirigente do Partido Comunista Italiano (PCI), o que lhe permitiu uma visão muito próxima da burocracia estatal, assim como de seu uso para a manutenção de um sistema cuja tônica era a garantia da continuidade da contradição entre as classes sociais, que só era possível mediante a subjugação dos grupos subalternos pelas classes dirigentes.

A despeito de Gramsci, assim como outros intelectuais revolucionários italianos de seu tempo, terem como *missão* a superação do Fascismo, é notório que a tarefa de superação do capitalismo enquanto modo de produção fazia parte da rotina de reflexões, mesmo antes de seu fatídico encarceramento em 8 de novembro de 1926, quando foi levado pela polícia italiana à prisão romana de Regina Coeli.

Mesmo em épocas anteriores aos *Quaderni del Carceri*, Gramsci já apontava seus escritos para a emancipação das massas, como no ensaio denominado "Alguns temas sobre a questão meridional". Assim, durante sua atuação política, Gramsci assumiu para si a importante tarefa de articular uma frente única com a finalidade de, ao mesmo tempo, derrotar o Fascismo e tornar-se um núcleo gerador na revolução socialista em território italiano. Foram as constantes empreitadas rumo a concretização desta complexa tarefa, que levaram Gramsci a construir novos conceitos que, de certo modo, dessem conta das demandas regionais que se apresentavam diante dele. Del Roio afirma que,

A fórmula política da frente única foi a chave para que Gramsci não só traduzisse Lênin para a particularidade da Itália, mas que pudesse encontrar um novo lugar para o campesinato na estratégia revolucionária. Esse sujeito revolucionário, tão importante quanto o peso econômico e demográfico que desempenhava, foi, mais tarde – nos Cadernos do cárcere –, colocado num conjunto denominado como “classes subalternas”. (DEL ROIO, 2007, p. 66)

As motivações que levaram Antonio Gramsci a utilizar-se de uma nova categoria para designar aqueles que, inicialmente, foram tratados na tradição marxista como *Proletários*, pertencentes ao *Proletariado*, traduzidos no vocabulário marxista como a classe social a quem pertencem os que são *despossuídos*¹⁷, ou seja, desprovidos da propriedade dos meios de produção, foram objetos de estudos dos círculos marxistas após a difusão dos *Cadernos do Cárcere* para além das fronteiras da língua italiana. Dentre as hipóteses levantadas, havia uma que apontava para eventuais problemas com a censura carcerária. Entretanto, Del Roio (2007) aponta que esta explicação não parece ser a mais razoável. Acrescenta ainda que,

Talvez seja mesmo mais tentador afiançar que se tratou de um desenvolvimento em sua elaboração, que partiu da especificidade da questão operária em direção a níveis sempre mais altos de complexidade e generalidade, sempre em busca de explicação para a materialidade da esfera subjetiva antagônica no decorrer da

¹⁷ Por “burguesia” entende-se aqui a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção da sociedade e exploradores do trabalho assalariado. “Proletariado” designa a classe dos trabalhadores assalariados modernos, os quais, despossuídos de meios de produção próprios, precisam vender sua força de trabalho para poder viver. [Nota Friedrich Engels à edição inglesa de 1888 de *O Manifesto Comunista*.]

História. Em busca dos elementos que poderiam compor uma nova sociedade civil anticapitalista, a indeterminação e fluidez sugerida pela expressão classes ou grupos subalternos poderia ser enriquecedora. (DEL ROIO, 2007, p. 64)

Ou seja: as razões que levam Gramsci a ampliar o vocabulário do pensamento marxista ultrapassam questões de ordem meramente semântica, ou mesmo, de ordem estratégica (no sentido de desvencilhar-se dos empecilhos da vida no cárcere), mas apontam para uma solução metodológica desenvolvida pelo pensador italiano, a fim de dar viabilidade à teoria marxista das classes sociais para a interpretação das demandas que se apresentavam diante das circunstâncias que se desenrolavam diante de si. Afinal, é nisso que consiste o materialismo histórico-dialético, do ponto de vista metodológico:

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético, [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superior; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se - seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas (LUKÁCS, 2007, p. 59)

E, seguramente, admitir que a totalidade é *viva*, mutável e, sobretudo, relativa, se faz imprescindível para o avanço da análise de qualquer objeto que tenha como fundamento epistemológico o materialismo dialético. Lênin, Gramsci, Mao Tsé-Tung, Ho Chi Minh, Thomas Sankara, Ernesto “Che” Guevara, Carlos Marighella, Ruy Mauro Marini e outros tantos pensadores revolucionários marxistas em todos os continentes, realizaram suas análises a partir de uma história “em movimento”, em constante construção, debruçando-se sobre questões reais que demandavam o estabelecimento de prioridades para cada tempo e lugar, o que fez com que estes desenvolvessem conceitos e categorias a partir de suas necessidades concretas, e que lhes permitissem solucionar as demandas apresentadas diante das mais diversas circunstâncias. As circunstâncias determinadas e concretas, às quais se refere Lukács (2007), nada mais são que o próprio movimento do real, que não é “racional”, como imaginava Hegel, mas é “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2011).

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como

processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011, p.54).

Desse modo, tratar do conceito de classe social a partir da análise materialista histórico-dialética conforme empreendido por Marx e demais pensadores marxistas ao longo do processo histórico, exige do pesquisador uma análise que leve em consideração diversos fatores conjunturais inerentes ao tempo e ao espaço onde tais análises serão realizadas. De modo algum, o conceito de classe, proposto pelo conjunto de teóricos marxistas, se construiu de forma alheia aos inúmeros movimentos da classe trabalhadora de seu tempo, assim como dos movimentos estratégicos das classes dirigentes na tentativa de manter a estrutura de opressão que atuam como sustentáculo do capitalismo (aqui compreendido como sistema e não apenas como modo de produção).

Nicos Poulantzas (1977), ao tratar da temática *Classe Social* a partir da obra de Marx e Engels, aponta que nos escritos marxianos, mais precisamente em *Miséria da Filosofia e Guerra Civil na França*, o conceito de Classe “sofre flutuações à medida que a problemática original de Marx se consolida” (p. 56), ao ponto de ter dado, ao longo do processo histórico, segundo ele, “lugar a numerosos erros de interpretação” (ibid.).

Esta aparente inconsistência conceitual, é perceptível, inclusive, no Volume I de *O Capital*, quando por exemplo, ao tratar da abordagem teórica do valor, Marx exclui do proletariado os *escravizados*, priorizando na composição desta classe social os *trabalhadores livres*, por serem estes capazes *por si só* de ofertar sua força de trabalho à burguesia como uma mercadoria, situação que não poderia repetir-se com os trabalhadores escravizados, uma vez que estes não eram proprietários de sua força de trabalho. Marx os considera ainda como *Capital Fixo*, uma vez que “o senhor de escravos compra seu trabalhador como compra seu cavalo”, e acrescenta: “se perde seu escravo, ele perde um capital que tem de ser repostado por meio de um novo gasto no mercado de escravos” (Marx, 2013, p. 239).

Entretanto, Van Der Linden (2016) observa que, os trabalhadores escravizados, apesar de serem considerados por Marx como capital fixo (incapazes de criar valor), não só criavam valor como produziam mercadorias, “do mesmo modo que os trabalhadores assalariados” (p. 97), e assegura:

Mais uma vez, Marx sustenta que isto [criação de valor] não se aplica para o trabalho escravo. O proprietário de escravos pagou por seu escravo em dinheiro e, portanto, “os ganhos pelo trabalho do escravo [...] representam meramente os juros sobre o capital investido nessa compra” (Marx, 1894, p. 618). Historicamente, contudo, as plantações de cana-de-açúcar caribenhas baseadas no trabalho escravo foram extremamente rentáveis, porque o açúcar produzido tinha muito mais valor que o capital investido pelos fazendeiros (renda da terra, depreciação dos escravos, depreciação das prensas de cana de açúcar, etc.). É realmente possível sustentar que apenas o trabalho assalariado reproduz o equivalente ao seu próprio valor e produz um montante excedente de valor (uma mais-valia)? Ou o escravo também é “uma fonte não apenas de valor, mas de mais valor do que ele próprio”? (VAN DER LINDEN, 2016, p. 97-98).

A partir de uma análise mais profunda nos vários textos dos quais Marx trata da questão da escravidão, mesmo que não debruçando-se exclusivamente sobre a temática, percebe-se que ele também considerava a economia escravocrata como parte da problemática consequente do avanço do modo de produção capitalista, tendo descrito, inclusive, no Volume III de *O Capital*, a economia escravocrata a partir de uma lógica de exploração capitalista.

Entretanto, a não inclusão dos escravizados dentre os considerados *Proletários*, além de gerar debates conceituais até a atualidade, demonstra o conceito de *Classe Social*, conforme apresentado em argumentos anteriores, é muito menos *categórico* do que parece ser, estando sujeito a relativizações que são inerentes ao processo de desenvolvimento do próprio pensamento marxista, que acompanha a escrita da história do capitalismo. Autores como Turner (1995), citando caso análogo, tratam o trabalhador escravizado como proto-proletário¹⁸.

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste capítulo sobre luta de classes e classe social no pensamento marxista, é possível perceber a relevância desses conceitos para a compreensão das dinâmicas sociais e das relações de poder na sociedade capitalista. No entanto, é fundamental considerar as transformações ocorridas nas relações de trabalho e na estrutura social contemporânea, que demandam uma revisão e atualização desses conceitos.

O advento da globalização, do avanço tecnológico e da disseminação das formas flexíveis de emprego trouxeram novas configurações para a luta de classes. As relações de trabalho se tornaram mais fluidas e precárias, com o surgimento de empregos temporários, terceirizados e de plataformas digitais. Essas transformações têm impacto direto na organização dos trabalhadores e nas dinâmicas de luta de classes.

¹⁸ O debate a respeito das distintas concepções de protoproletariado em seus mais diversos contextos, incluindo a dimensão percebida por Turner (1995), será realizado no capítulo seguinte.

Nesse sentido, é possível repensar o conceito de luta de classes e ampliar a análise das relações sociais. A luta de classes não se restringe apenas ao embate entre a classe trabalhadora e a burguesia, mas engloba também lutas por gênero, raça, etnia e outras formas de opressão. O pensamento marxista, ao considerar a classe social como uma das principais categorias de análise, precisa ser complementado com uma perspectiva interseccional, que considere as múltiplas dimensões da desigualdade e da opressão presentes na sociedade.

Essa abordagem interseccional permite compreender como as desigualdades de classe se articulam com as desigualdades de gênero, raça e outras formas de opressão, e como essas relações de poder se entrelaçam e se reforçam mutuamente. As lutas coletivas por justiça social devem considerar não apenas a exploração econômica, mas também a superação das opressões que afetam diferentes grupos sociais.

Portanto, a compreensão do conceito de luta de classes no pensamento marxista pode ser atualizada e enriquecida, levando em consideração as novas configurações do mundo do trabalho e as complexidades das relações sociais contemporâneas. Essa análise ampliada possibilita uma compreensão mais abrangente das desigualdades e das possibilidades de transformação da realidade atual, direcionando as lutas por uma sociedade mais comprometida com a justiça social.

1.4. Dinâmicas de acumulação capitalista na América Latina: a importância da teoria marxista da dependência

Os conceitos de materialismo histórico-dialético, alienação, reificação, classes sociais e luta de classes, debatidos até aqui, demonstram a centralidade e relevância do pensamento marxista na compreensão dos principais elementos que compõem as dinâmicas próprias da sociedade moderna, ou sociedade capitalista, em nível geral (embora nenhuma dos conceitos apresentados sejam generalistas). Entretanto, os estudos no campo das Ciências Sociais de orientação materialista, tem compreendido que, apesar das semelhanças existentes na mecânica do capitalismo, determinadas por suas leis de funcionamento, há uma especificidade para cada formação social capitalista, em cada contexto em que se estabelece, a depender do nível de desenvolvimento das forças produtivas em cada lugar.

Furtado (1974) chama de “mito” a ideia de que o crescimento econômico contínuo e acelerado é a chave para solucionar todos os problemas sociais e alcançar o progresso.

Para o economista brasileiro, essa visão negligencia a complexidade das sociedades e a diversidade de fatores que afetam o bem-estar social das populações que compartilham o mesmo espaço. Afinal, o capitalismo é um fenômeno histórico, por excelência.

Nesse sentido, torna-se importante agregar aos debates aqui realizados as percepções dos teóricos marxistas latino-americanos e suas elaborações acerca do desenvolvimento do capitalismo nesse contexto social e econômico específico, que produziram formas próprias de desenvolvimento, constituindo-se enquanto periferia de um sistema econômico capitalista, dito globalizado, mas que na realidade, se revela cada vez mais monopolista e imperialista.

Em sua obra "Dialética da Dependência" Ruy Mauro Marini (2000), aponta que uma das características mais marcantes da estrutura capitalista na contemporaneidade, é a dependência dos países periféricos da economia capitalista em relação aos países cêntricos. No entanto, na América Latina e em outros países periféricos, a relação entre a geração de mais-valia e a dependência em relação aos países centrais se manifesta de forma peculiar. A apropriação desse excedente é intensificada por meio de mecanismos de exploração que resultam na superexploração dos trabalhadores, conforme apontado por Marini (2000).

A superexploração, por sua vez, é uma expressão da condição de dependência, na qual a produção de mais-valia é apropriada de forma desproporcional pelos países centrais, impedindo a acumulação interna de capital e perpetuando a desigualdade estrutural. Portanto, a análise da mais-valia no contexto da teoria marxista da dependência na América Latina revela a interconexão entre exploração econômica, dominação política e dependência estrutural, destacando a necessidade de compreender e enfrentar essas dinâmicas para promover transformações sociais e econômicas mais justas e igualitárias na região, conforme aponta Marini (2000):

É necessário observar além disso que, nos três mecanismos considerados [a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho] a característica essencial está dada pelo fato de que se nega ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força: nos dois primeiros casos, porque ele é obrigado a um dispêndio de força de trabalho superior ao que deveria proporcionar normalmente, provocando-se assim seu esgotamento prematuro; no último, porque se retira dele inclusive a capacidade de consumir o estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho em estado normal. Em termos capitalistas, estes mecanismos (que além disso podem se dar e normalmente se dão, de forma combinada) significam que o trabalho se remunera por baixo de seu valor e correspondem, então, a uma superexploração do trabalho (MARINI, 2000, p. 126)

Marini (2000) sugere que a exploração intensiva da força de trabalho surge como uma estratégia adotada pelas classes dominantes das economias dependentes para enfrentar as desvantagens nas trocas internacionais de valor. Essa dinâmica desigual no mercado global leva a uma perda de mais-valia para o exterior, e a burguesia dependente busca resolver esse problema através de medidas internas.

Marini (2000) afirma ainda que existem três principais mecanismos utilizados: o prolongamento da jornada de trabalho sem aumento salarial, o aumento da intensidade do trabalho sem compensação adequada e a apropriação de parte dos recursos de consumo do trabalhador pelo capital, por meio de salários abaixo do valor real da força de trabalho. Essa situação implica que a classe trabalhadora nos países dependentes deve dedicar um tempo de trabalho consideravelmente maior em comparação com a classe trabalhadora dos países centrais, sendo ainda agravada pela menor produtividade econômica presente nas economias dependentes.

O autor ressalta que esses mecanismos têm como característica essencial a negação ao trabalhador das condições necessárias para recuperar o desgaste de sua força de trabalho. No caso da intensificação e prolongação do trabalho, o trabalhador é submetido a um esforço superior ao necessário, levando ao seu esgotamento prematuro.

Já na expropriação de parte do trabalho necessário, o trabalhador tem subtraída sua capacidade de consumir o mínimo necessário para manter sua força de trabalho em condições normais. Marini (2000) argumenta que, dentro da lógica capitalista, esses mecanismos resultam em uma remuneração do trabalho abaixo de seu valor real, caracterizando assim uma superexploração do trabalho. Isso significa que o trabalhador é submetido a uma carga excessiva de trabalho, não recebendo em troca o valor total que seu trabalho efetivamente gera.

A superioridade do capitalismo sobre as demais formas de produção mercantil e sua diferença básica em relação a elas residem em que o que transforma em mercadoria não é ao trabalhador - ou seja, o tempo total de existência do trabalhador, com todos os pontos mortos que este implica do ponto de vista da produção - mas sua força de trabalho, isto é, o tempo de sua existência utilizável para a produção, deixando ao próprio trabalhador o cuidado de responsabilizar-se pelo tempo não produtivo, do ponto de vista capitalista. É esta razão pela qual, ao subordinar-se uma economia escravista ao mercado capitalista mundial, a agudização da exploração do escravo se acentua, já que interessa então ao seu proprietário reduzir seus tempos mortos para a produção e fazer coincidir o tempo produtivo com o tempo de existência do trabalhador. (MARINI, 2000, p. 128)

Historicamente, os movimentos sociais têm desempenhado um papel crucial na luta contra a superexploração da força de trabalho na América Latina, mobilizando-se para defender os direitos dos trabalhadores e minorias, desafiando as estruturas de poder que perpetuam a superexploração. É importante ressaltar que o movimento estudantil representa uma forma de resistência e contestação dentro da estrutura capitalista. Os estudantes das escolas públicas brasileiras, aqui compreendidos como pertencentes ao Protoproletariado, também são afetados pela lógica de exploração e superexploração descrita por Marini.

Nesse sentido, Vargas (2013), argumenta que a instauração de um padrão de acumulação flexível, desencadeado pela reestruturação produtiva no início dos anos 1970, incidiu diretamente sobre a formação dos futuros trabalhadores brasileiros, uma vez que as políticas educacionais tinham como finalidade “fomentar a construção de alternativas ao desemprego estrutural cada vez mais crescente (VARGAS, 2013, p. 9).

No Brasil, a educação para a classe trabalhadora assumiu um novo direcionamento a partir da segunda metade dos anos 1980. Este período foi marcado, ao nível da conjuntura interna, pelo aprofundamento da crise social e econômica do regime empresarial-militar que se apoderou do poder em 1964; ao nível externo, pelo processo de reestruturação produtiva em curso nos países capitalistas centrais. (VARGAS, 2013, p. 6)

Essa reorientação da educação para a classe trabalhadora na segunda metade dos anos de 1980 que, conforme aponta Vargas (2013) refletiu a busca por alternativas ao desemprego estrutural em constante crescimento, incidiram diretamente sobre as políticas educacionais influenciadas, sobretudo, pelas transformações do sistema produtivo nos países centrais, buscando adequar a formação dos futuros trabalhadores às novas demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação passou a ser compreendida como um mecanismo para mediar o conflito capital/trabalho e manter o consenso hegemônico. O próprio Ruy Mauro Marini, em texto de 1969, intitulado “Os movimentos estudantis na América Latina”, afirma que, com o desenvolvimento dos setores industriais dos países latino-americanos e consequente aprofundamento das contradições sociais produzidas pelo do processo de urbanização, passaram por uma

Definição ideológica mais nítida, que, em vez de fundar a ação sobre os problemas sociais em geral traduzidos em palavras de ordem abstratas e estranhas à consciência estudantil, dá lugar à militância baseada em uma

consciência revolucionária do papel dos estudantes na luta de classes. (MARINI, 1969, p. 90, *itálicos do autor*)

Essas lutas podem estar relacionadas a demandas por acesso à educação de qualidade, contra a mercantilização da educação, por melhores condições de trabalho e moradia, entre outras pautas. Nesse sentido, o movimento estudantil pode ser entendido como uma forma de resistência e organização coletiva contra a exploração capitalista e a subordinação das atividades intelectuais aos interesses do capital, demonstrados, por exemplo, pela imposição de planos educacionais, conforme aborda Gramsci (1980):

Que as classes dirigentes e os intelectuais que estão a seu serviço vão impor as grandes massas de trabalhadores rurais e urbanos um plano de educação que venha a formar um estado de consciência e uma mentalidade em conformidade com seus propósitos de dominação é algo demasiadamente natural, inclusive, toda a história das instituições pedagógicas confirmam isto (GRAMSCI, 1980, p.642).

O excerto supracitado, destaca a influência das classes dirigentes e dos intelectuais a serviço delas na imposição de um plano de educação que atenda aos seus interesses de dominação das classes dirigentes. Nesse sentido, o movimento estudantil surge como uma resposta e resistência a essa imposição de um plano de educação alinhado aos propósitos de dominação das classes dirigentes. Os estudantes, ao se organizarem e lutarem por uma educação emancipadora, crítica e voltada para as necessidades da classe trabalhadora, contrapõem-se, assim, à ideologia imposta pelas classes dominantes.

O movimento estudantil busca questionar os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino e as estruturas de poder presentes nas instituições educacionais, visando uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a transformação social. Dessa forma, ele se opõe à educação que reproduz as desigualdades sociais e serve aos interesses da classe dominante, buscando promover a conscientização, a mobilização e a organização dos estudantes em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, a partir do texto de Gramsci (1980), assim como das reflexões de Marini (1969) é possível inferir que o movimento estudantil se apresenta como um contraponto viável diante da imposição de um plano de educação voltado para a manutenção do status quo e a dominação das classes dirigentes. Ao resistir a essa imposição e buscar uma educação crítica e emancipadora, o movimento estudantil contribui para a construção de uma consciência coletiva e uma mentalidade que questiona e desafia os propósitos de dominação das classes dominantes. O movimento estudantil, ao

se organizar e se mobilizar, promove a conscientização dos estudantes sobre a sua condição de alienação e busca estabelecer novas formas de relação entre os indivíduos, uma vez que

Uma consequência imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a alienação do homem relativamente ao homem. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra igualmente em oposição com os outros homens. O que se verifica com a relação do homem ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e a si mesmo, verifica-se também com a relação do homem aos outros homens, bem como ao trabalho e ao objeto do trabalho dos outros homens. De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana (Marx, 2009, p. 166).

A alienação, fenômeno que, conforme descrito por Marx (2009), se inicia nas relações de produção, mas não se limita a ela. A alienação se inicia no mundo do trabalho, mas se estende por todas as relações sociais e humanas. Ao investir na formação de um Protoproletariado que, futuramente passará a compor as frações mais prestigiadas do Proletariado, atuando por exemplo, como funcionários, mesmo que bem remunerados, no interior de uma estrutura social injusta e desigual, a Classe Dirigente promove legitimidade aos seus discursos e à sua ideologia, conferindo à *meritocracia* um papel de solução para as *anomalias* próprias de um sistema naturalmente *competitivo*, o que enfraquece a coesão do Proletariado enquanto classe, ao distanciá-lo de seus iguais e aproximá-lo, mesmo que de forma meramente ilusória, às classes dirigentes, servindo aos seus interesses de produção e reprodução das relações sociais capitalistas.

Entretanto, partindo da reflexão proposta por Marini (1969), o que se percebe é que, ao menos na América Latina, na medida em que o movimento estudantil passa a ter consciência de seu papel no interior da luta de classes e, de forma organizada realiza seu papel de conscientização e mobilização das bases, há uma notável *radicalização*, de modo a conceder ao movimento estudantil uma direção política, eliminando qualquer possibilidade de “espontaneidade espontaneidade imperante nos diversos setores que as integram” (MARINI, 1969, p. 104). A respeito das razões e desdobramentos do processo de radicalização dos estudantes latino-americanos, Marini afirma que:

Ela [a radicalização] se cristaliza na contradição existente entre a reivindicação das classes médias e populares, que pressionam pela ampliação e melhoria do sistema educativo, e os interesses dos grupos dominantes, que visam a seleção e a limitação orçamentária. Isso revela uma contradição mais geral, a saber, o divórcio entre a tendência natural do sistema econômico, que marginaliza progressivamente setores crescentes da população, e as necessidades das grandes

massas no que toca ao emprego e ao consumo, contradição que explica o porquê dos estudantes terem orientado sua ação para o terreno da luta de classe. (MARINI, 1970, p. 90)

O contexto de um capitalismo dependente, conforme perfeitamente apresentado por Marini (1973) e outros teóricos latino-americanos, revela possibilidades posteriores de desenvolvimento com características distintas em relação ao capitalismo presente nos países centrais da economia capitalista. Essa realidade é marcada, sobretudo, pela precarização do trabalho e conseqüente insegurança do trabalhador, levando-o a viver em uma condição constante de choque quanto ao futuro, o que gradativamente aprofunda sua vulnerabilidade social.

É nesse contexto, que emerge a categoria do protoproletariado - como uma posição transitória, anterior à plena proletarização - mas que compartilha desde já das dificuldades e barreiras enfrentadas pelo proletariado. O estudante, sobretudo o da escola pública, constituindo-se enquanto protoproletariado, representa um estágio inicial e indispensável na formação deste novo proletariado, que fará parte da futura classe trabalhadora. Embora ainda não esteja completamente proletarizado, esse protoproletariado ocupa uma posição crucial na estrutura social, desempenhando um papel fundamental na dinâmica das relações de produção.

O que se observa ao longo das análises a respeito da história da educação brasileira, é que o estudante da escola pública brasileira, filho da classe trabalhadora (mesmo que não exclusivamente), é treinado por meio de uma educação de caráter disciplinar, visando prepará-lo para atuar de forma passiva diante das novas condições precárias de trabalho impostas pelo capital.

E, para atuar diante de uma estrutura precária, o que as classes dirigentes oferecem é uma formação escolar precária, deficitária, com currículos limítrofes e voltados exclusivamente para o cumprimento de tarefas laborais padronizadas, tolhendo destes, gradativamente, os aspectos referentes à formação humana e à sociabilidade, como se observa, por exemplo, no modelo de educação pensado pelos organismos multilaterais para os países em desenvolvimento.

No que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível,

acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (LIBÂNEO et al., 2012, p. 254).

Prova disso pode ser observada no documento intitulado “Atrasos e Turbulências na Educação Brasileira”, de 2006, produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe” – CEPAL, o qual se propõe a apresentar um estudo detalhado a respeito do impacto da educação pública sobre o crescimento econômico no Brasil.

Com viés declaradamente neoliberal, o documento se vale de diversas fontes estatísticas para demonstrar que, parte significativa da dificuldade de crescimento econômico do Brasil, comparado ao de outros países se deve à uma suposta “falência da educação brasileira”, uma vez que “a escassez de educação seria uma chaga, impedindo o funcionamento mais eficiente de uma sociedade moderna e complexa” (CASTRO, 2006, p. 6), e continua afirmando que

Sabemos que a demanda por educação e formação depende do nível de complexidade da tecnologia, e ainda mais, da velocidade com que muda. Quando muda pouco, é **sempre possível ensinar alguém a fazer o serviço à perfeição**, mesmo que esse alguém não seja muito educado. Mas quando a tecnologia muda permanentemente, a velocidade de adaptação depende do nível de escolaridade. Isso porque, antes de tudo, a educação é aquilo que nos concede uma maior capacidade para aprender ao longo da vida. Dada uma ocupação estável, há tempo para aprender a executá-la. Mas **se a tecnologia e os equipamentos mudam o tempo todo, só quem tem mais educação consegue aprender o novo em um ritmo aceitável.** (CASTRO, 2006, p. 7, grifo nosso.)

Em suma, a análise do documento da CEPAL revela que os chamados organismos multilaterais tendem a enfatizar a lógica da produtividade, negligenciando os aspectos essenciais da formação humana presentes nos conteúdos curriculares relacionados às Artes, Cultura, Filosofia, História e outras questões extracurriculares relevantes, como cidadania, política e educação socioambiental. Ao direcionar o ensino para uma mera preparação eficiente no manuseio de máquinas e no desenvolvimento de habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho, essa abordagem acaba servindo aos interesses da classe dominante, incluindo a burguesia e as elites empresariais.

Corroborando com a afirmação de Castro (2006), Sonaglio (2012), acrescenta que a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) destaca que a conquista da competitividade em âmbito internacional por parte de uma economia requer a elevação da produtividade dos trabalhadores, o que se materializa por intermédio da necessária

adequação desses agentes aos “padrões de eficiência” (p. 111) em vigor no cenário global, em consonância com os preceitos da presente reestruturação produtiva. E completa:

Na concepção cepalina, uma economia competitiva não só deve ampliar sua participação no intercâmbio comercial, como viabilizar uma melhor inserção da população nos benefícios do crescimento econômico como o acesso à renda e ao emprego. Desse modo, a competitividade, na visão cepalina, implica o inter cruzamento entre os aspectos econômicos e sociais, em que a empresa capitalista deve promover a inclusão de seus trabalhadores nas suas atividades produtivas, cabendo a estes acompanharem as tendências e transformações ocorridas na economia capitalista. (SONAGLIO, 2012, p. 112)

A explanação oferecida por Sonaglio (2012), que destaca o interesse da CEPAL em promover a elevação da produtividade dos trabalhadores a fim de impulsionar competitividade global a uma economia, estabelece uma conexão importante com o conceito de proletariado. Ao aprofundar a análise desse contexto, torna-se evidente que essa abordagem, focada principalmente na adaptação aos padrões de eficiência ditados pelo mercado internacional, sustenta a perpetuação da hegemonia e dominação ideológica sobre a classe trabalhadora.

Essa estratégia tende a restringir a formação dos estudantes da escola pública a uma abordagem estritamente voltada para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação mais abrangente e voltada para o desenvolvimento humano integral. Essa limitação educacional não apenas contribui para a reprodução das desigualdades sociais, mas também mina a capacidade do estudante em desenvolver uma consciência crítica e engajar-se em movimentos de transformação social.

Nesse contexto, a concepção de Proletariado ganha relevância ao analisar a condição desses estudantes como parte de uma classe social subalternizada e explorada. Os estudantes da escola pública, inseridos em um sistema educacional marcado por carências estruturais, falta de investimento e desigualdades de acesso, enfrentam uma série de desafios para obter uma formação de qualidade. A falta de recursos, a precarização das condições de ensino e a ausência de oportunidades extracurriculares impactam diretamente sua trajetória educacional e suas perspectivas futuras. A esse respeito, concorda Marini (1969):

Engajados em um processo de formação que ameaça fazê-lo desembocar na proletarização e no desemprego, o estudante latino-americano aos poucos toma consciência do fato de que suas reivindicações não podem encontrar soluções no quadro econômico em que vive e que, mesmo se satisfeitas algumas demandas, não resolveriam sua problemática profissional. A luta por uma mudança estrutural se impõe ao estudante como uma necessidade e o leva a ocupar cada vez mais firmemente o terreno da luta de classes. (MARINI, 1969, p. 99 e 100)

Essa realidade se conecta diretamente com o conceito de protoproletariado, demonstrando que os estudantes da escola pública, objetos dessa tese, representam uma posição intermediária entre a classe trabalhadora e o proletariado propriamente dito, que devido às suas condições socioeconômicas e à falta de acesso a recursos educacionais adequados, são os mais sujeitos a serem afetados pela precarização do trabalho e pelas desigualdades estruturais que permeiam a sociedade capitalista, principalmente nos países periféricos, como o Brasil.

A compreensão dos estudantes da escola pública como protoproletariado implica reconhecer sua condição de sujeitos que estão suscetíveis à exploração, à exclusão e à marginalização social. O que a pesquisa demonstrará nos capítulos posteriores, é que estes são, geralmente, direcionados para empregos precários, com salários baixos e sem perspectivas de ascensão social, o que reforça a lógica de reprodução da desigualdade.

Diante disso, é fundamental repensar o modelo educacional vigente, buscando transformações que possibilitem uma educação pública de qualidade, que vá além da preparação para o mercado de trabalho, mas que promova o desenvolvimento pleno dos estudantes como cidadãos críticos, autônomos e capazes de contribuir para a transformação social.

A trajetória de superação do status de protoproletariado dos estudantes da escola pública exige a implementação de iniciativas que priorizem a valorização da educação pública, o aporte adequado de recursos e infraestrutura pedagógica, a promoção da formação contínua e o reconhecimento dos profissionais da área educacional, assim como a adoção de políticas inclusivas e igualitárias. No entanto, é fundamental enfatizar que a concretização desse processo somente será alcançada por meio da atuação determinada do protoproletariado na dinâmica de luta de classes.

A luta por uma mudança estrutural, portanto, transcende as fronteiras da educação e se insere em uma perspectiva mais ampla de transformação social. A articulação entre os estudantes da escola pública e os demais segmentos da classe trabalhadora é essencial para enfrentar as bases opressoras do sistema capitalista e avançar rumo a uma sociedade emancipada, onde a educação não seja apenas um instrumento de reprodução da desigualdade, mas sim uma ferramenta de conscientização e emancipação dos indivíduos.

No capítulo subsequente, intitulado "O Protoproletariado como Categoria: Aportes Teóricos para a Construção do Problema de Pesquisa", dar-se-á continuidade à abordagem teórica estabelecida neste capítulo, onde os princípios do materialismo histórico-dialético

foram delineados. Nesta etapa, o foco será direcionado para uma análise conceitual aprofundada do protoproletariado, a partir de uma pluralidade de perspectivas e contextos teóricos, sendo explorados diferentes enfoques e interpretações do protoproletariado. O objetivo é traçar uma caracterização abrangente dessa categoria, que emerge como uma categoria em uma fase transitória anterior à completa proletarização.

2. O PROTOPROLETARIADO COMO CATEGORIA : APORTES TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo, será apresentada uma revisão do conceito de protoproletariado, considerando diversas perspectivas de autores ao longo da história. Embora o sentido exato da categoria protoproletariado a ser abordada nos capítulos subsequentes possa diferir, é relevante ressaltar a atualidade e a importância desse conceito, bem como sua aplicação no contexto da educação. Diversos autores discutiram amplamente a categoria de protoproletariado, explorando diferentes grupos sociais e contextos específicos.

No entanto, este capítulo apresenta uma abordagem inovadora ao direcionar o foco para a realidade dos estudantes da escola pública. No decorrer desta tese, considera-se que esses estudantes, desde a educação básica, têm sido preparados para se tornarem parte de um contingente de trabalhadores que servem aos interesses da burguesia. Sua formação é marcada pela precarização, tanto no âmbito educacional quanto no mercado de trabalho ao qual serão inseridos.

As recentes contrarreformas educacionais destacam-se claramente nesse cenário, uma vez que retiram disciplinas da escola pública que estimulam o pensamento crítico e moldam os estudantes por meio de um currículo cada vez mais mecanizado e desconectado da realidade social, assemelhando-se a um verdadeiro "fordismo educacional". Nesse contexto, é fundamental analisar como a compreensão dos estudantes da escola pública como protoproletariado contribui para uma reflexão abrangente sobre a relação entre educação e movimentos sociais, com enfoque no movimento de ocupação das escolas públicas brasileiras, ocorrido entre 2015 e 2016 que se constitui enquanto objeto de investigação desta tese.

Essa abordagem visa ressaltar a necessidade de repensar as políticas educacionais e promover uma formação mais emancipatória e crítica para esses indivíduos, reconhecendo o potencial transformador que uma educação engajada pode oferecer. Ao explorar a categoria de protoproletariado no contexto dos estudantes da escola pública, esta análise busca enriquecer o debate acadêmico, ampliando a compreensão das relações entre educação, trabalho e estrutura social, a partir das contribuições de diversos teóricos do campo marxista.

O pensamento marxista clássico, conforme desenvolvido por Marx e Engels, e posteriormente continuado pelos diversos teóricos marxistas, não é uma teoria pronta. Isso não significa dizer que a teoria marxista é incompleta, de forma alguma. Entretanto, se faz

necessário admitir que, na medida em que a sociedade capitalista passa por mudanças cada vez mais aceleradas e profundas, novos aspectos que a ela se conectam merecem uma atenção distinta que, por vezes, carecem de novos elementos teóricos que venham a contribuir de forma mais assertiva com o diagnóstico das problemáticas apresentadas, assim como, com a construção de ferramentas viáveis de análise, o que garante ao pesquisador maior objetividade no trato com o problema analisado e, conseqüentemente, resultados mais seguros seguidos de contribuições mais significativas.

A propósito das citadas mudanças vivenciadas de forma cada vez mais acelerada pela sociedade capitalista, chama a atenção a forma como tais transformações afetam, em especial, os países periféricos, conforme apontado anteriormente. Na medida em que as decisões que mudam os rumos de políticas sociais e econômicas destes países, são cada vez mais tomadas por aqueles cujos pés jamais tocaram o mesmo solo dos que são usuários destas políticas, o que se percebe é que, cada vez mais, há um distanciamento entre as necessidades reais das populações dos países periféricos e os projetos executados com este fim. Conseqüência de um mundo dito “globalizado”, mas que, na realidade, não passa de uma reprodução em larga escala da dinâmica de um modo de produção que se alimenta destas contradições.

As políticas educacionais realizadas no território brasileiro nos últimos anos, sobretudo a partir do ano de 2016¹⁹, são um claro exemplo desse distanciamento. Sob efeito do avanço das políticas neoliberais, a educação pública passa a ser território de disputa entre os grandes grupos empresariais²⁰, que a enxergam como um meio para atingir seu tão sonhado fim: o lucro.

No centro desse processo, encontram-se os estudantes. São eles que, a cada mudança de diretrizes, sofrem os impactos, as conseqüências e as sequelas de cada uma das decisões tomadas por executivos e políticos no cumprimento de seu dever sacerdotal

¹⁹ O ano de 2016 ficou notado pelo processo de impeachment da então presidente da República, Dilma Rousseff. O processo mencionado teve início em dezembro de 2015, com a apresentação de um pedido por parte da oposição, fundamentado na acusação de que Dilma teria cometido crime de responsabilidade fiscal ao autorizar operações de crédito entre o Tesouro Nacional e instituições bancárias estatais. No entanto, o que se percebe, é que a deposição de Dilma Rousseff em 2016 propiciou um contexto político favorável à implementação de políticas de cunho neoliberal no Brasil. Michel Temer, que assumiu a presidência após o impeachment, desempenhou um papel significativo na articulação de medidas de austeridade e redução de gastos públicos, em consonância com as orientações neoliberais, que impactaram de forma direta a educação pública brasileira.

²⁰ Como exemplo dessa disputa entre grupos empresariais, menciona-se o fato de que durante o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, houve a participação de diversos grupos empresariais, que atuaram junto ao Ministério da Educação na elaboração do documento. Dentre os grupos empresariais que se envolvem no processo, destacam-se: Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, além do Instituto Unibanco, braço social do Banco Itaú Unibanco.

de defesa do capital. Mas há um grupo, dentre estes, que sofre um impacto ainda mais significativo: os estudantes das escolas públicas brasileiras, que para fins desta construção teórica, foi denominada de Protoproletariado, categoria própria do pensamento marxista, que tendo sido utilizada em diversos contextos, se demonstrou viável para a compreensão do fenômeno educacional, conforme será demonstrado ao longo desse capítulo.

A categoria Protoproletariado, no sentido em que é apresentado neste trabalho, se constitui como contribuição inédita em língua portuguesa. Esta conclusão é atestada mediante pesquisas realizadas nas principais ferramentas de pesquisa acadêmica disponíveis no Brasil, tais como Scielo²¹, Google Acadêmico²², Periódicos²³(portal da CAPES²⁴) e BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁵.

Dentre as ferramentas de pesquisa citadas, a única que apresentou resultados relacionados à categoria pesquisada, porém com significado diferente do empregado nesta tese, foi o Google Acadêmico, com 39 menções de trabalhos escritos em português, abrangendo pesquisas realizadas no Brasil, Portugal e os países lusófonos do continente africano, discutidos por 23 autores diferentes.

Embora os achados relacionados ao conceito de protoproletariado estejam predominantemente presentes nas áreas de estudo, abordagens, e temas que não se alinham diretamente com o escopo e objetivos deste trabalho, é fundamental reconhecer sua relevância para uma compreensão abrangente deste conceito. Apesar de possíveis divergências de foco e contexto entre as discussões listadas, essas contribuições são essenciais para fornecer embasamento teórico e ampliar a análise do protoproletariado ao longo deste trabalho acadêmico.

2.1. Desvendando o protoproletariado: perspectivas de análise a partir da teoria marxista das classes sociais

No artigo publicado a partir da Conferência de abertura realizada pelo Professor Mariano Enguita, da Universidade de Salamanca, durante a XIX Reunião Anual da ANPEd²⁶, realizada na cidade de Caxambu, no estado de Minas Gerais, em setembro de 1996, intitulada *Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia*

²¹ Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Pesquisa realizada em 18 de junho de 2023.

²² Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Pesquisa realizada em 18 de junho de 2023.

²³ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Pesquisa realizada em 18 de junho de 2023.

²⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação.

²⁵ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Pesquisa realizada em 18 de junho de 2023.

²⁶ Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

na educação, Enguita (1996) argumenta a partir da análise das categorias classe, gênero e etnia no campo das políticas públicas brasileiras, que embora o conjunto das políticas de Estado de bem-estar, em teoria, tenham sido construídas com a finalidade de garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, na prática, “é certa em termos individuais, mas falsa em termos coletivos” (ENGUITA, 1996, p. 16).

Ao abordar a exclusão histórica de diferentes grupos sociais do acesso à educação formal, limitada à burguesia e à classe dominante, Enguita afirma que, “os demais, os camponeses e, em boa medida, os artesãos, para não falar do resto — **os que não tinham terras nem ofício, o protoproletariado das cidades** —, estavam excluídos de direito ou de fato” (ENGUITA, 1996, p. 7, grifo nosso). Ou seja, apesar do texto chamar a atenção para a relação entre o protoproletariado e a educação - assim como esta tese se propõe, a compreensão de Enguita é que o protoproletariado diga respeito à uma camada exclusivamente urbana dos excluídos sociais “que não tinham terra nem ofícios”.

É um conceito que remete à uma parcela do proletariado que, em uma primeira análise, se aproxima mais da conhecida categoria que no léxico marxista leva o nome *Lumpemproletariado*, “grupo social constituído de operários e trabalhadores marginais, sem profissão regular e destituídos de consciência política” (BORBA, 2002, p. 974), do que da noção de protoproletariado conforme abordada exclusivamente por esta tese. Entretanto, o fato de Enguita (1996) ter se valido da categorização protoproletariado para tratar de uma camada social que, naquele contexto histórico e social específico, estaria em vias de proletarizar-se, abre precedentes importantes para compreender a validade da categoria protoproletariado diante de fenômenos sociais semelhantes.

O mesmo movimento léxico é percebido na análise econômico-social de Milton Santos, intelectual brasileiro, em sua obra “*Economia Espacial: críticas e alternativas*”, cuja primeira edição data de 1979. Nela, Santos (1979) menciona a categoria protoproletariado para tratar das condições de subdesenvolvimento e pobreza nos países então denominados como “terceiro mundo”²⁷, ao esclarecer que

Na época de Marx, a criação de proletários e de lumpemproletários era o ponto em questão. Hoje, os mecanismos do sistema produzem **protoproletários**, como McGee (1974) chama essa enorme franja da população pobre que nem mesmo

²⁷ O termo "terceiro mundo" foi amplamente utilizado durante o período da Guerra Fria para classificar os países que não eram liderados pelos blocos liderados pelos Estados Unidos (primeiro mundo) e pela União Soviética (segundo mundo). No entanto, ao longo do tempo, seu significado evoluiu para termos como “países em desenvolvimento”. Entretanto, pensadores adeptos da Teoria Marxista da Dependência (TMD), optaram pelo uso da expressão “países periféricos”, ressaltando seu caráter de oposição em relação aos países centrais.

constitui uma reserva para o exército industrial de reserva, mas que está tão-somente condenada ao trabalho ocasional. (SANTOS, 1979, p. 26 e 27, grifo nosso.)

Importante notar que, nesta análise, Santos (1979) utiliza-se da categoria protoproletariado para designar “uma franja da população pobre que nem mesmo constitui um exército industrial de reserva”, condenada ao trabalho ocasional. Entretanto, ao revisar o conceito marxiano de Exército Industrial de Reserva (EIR), o que se percebe é que o próprio Marx, em suas análises, identifica três formas distintas de existência do Exército Industrial de Reserva (EIR).

Primeiramente, a camada "flutuante" é composta por trabalhadores que são ora repelidos, ora atraídos por setores específicos da indústria, de acordo com as variações conjunturais do mercado de trabalho (MARX, 2008, p. 745). Em seguida, a camada "latente" abrange os trabalhadores que estão constantemente próximos de se transferirem para o proletariado, aguardando oportunidades integradas para essa transição (MARX, 2008, p. 746). Por fim, a camada "estagnada" é formada pelos trabalhadores com ocupações irregulares, constituindo uma fonte inesgotável de mão de obra disponível, cujas condições de vida estão abaixo do padrão da classe trabalhadora (MARX, 2008, p. 747).

A camada "estagnada" do Exército Industrial de Reserva (EIR), delineada por Marx, apresenta notável similaridade com a noção de protoproletariado proposta por Santos (1979). No entanto, apesar dessa convergência conceitual, Santos, ao se referir a McGee (1974), considera o protoproletariado como dispensável ao próprio EIR.

Dessa forma, a concepção de protoproletariado adotada por McGee difere da abordagem de Marx sobre o EIR, pois os protoproletários não têm perspectiva de se tornarem parte estável da força de trabalho industrial. Eles não possuem a capacidade de se organizar coletivamente e lutar por seus direitos como uma classe trabalhadora plenamente constituída no interior do processo produtivo. A respeito do protoproletariado, Santos (1979) ainda afirma que:

Descrevemos alhures o fenômeno da “periferia no pólo” (Santos, 1975b), comum às grandes cidades dos países em vias de desenvolvimento. A “marginalidade” é um aspecto dele, com o “**protoproletariado**”, de acordo com a fórmula de McGee (1973), que rompe com a rígida classificação marxista de burguesia, proletariado e lumpemproletariado (McGee, 1974, p. 15). (SANTOS, 1979, p. 154, grifo nosso.)

A expressão "periferia no pólo", citada por Santos (1979) refere-se a uma situação comum em grandes cidades de países em desenvolvimento, na qual áreas periféricas de baixo desenvolvimento e infraestrutura precária estão localizadas próximas a áreas centrais de maior desenvolvimento econômico e urbano. Isso significa que, mesmo estando nos arredores da cidade, essas áreas periféricas estão próximas dos pólos de poder e influência.

A "marginalidade" é um aspecto desse fenômeno da "periferia no pólo". Refere-se às condições de vida precárias, exclusão social e econômica enfrentadas pelos habitantes dessas áreas periféricas. Essas pessoas vivem à margem da sociedade, enfrentando dificuldades para acessar serviços básicos, empregos estáveis e oportunidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, o conceito de "protoproletariado" apresentado com base na formulação de McGee (1973), propõe uma nova perspectiva que vai além da classificação marxista tradicional de burguesia, proletariado e lumpemproletariado, representando uma grande parcela da população pobre que não se encaixa perfeitamente em nenhuma dessas categorias. Seus integrantes não são considerados pelo autor como totalmente proletários no sentido marxista, pois não estão integradas na força de trabalho industrial de forma estável. No entanto, também não são lumpemproletários, pois não se enquadram na categoria de marginalizados e excluídos sociais.

A obra de McGee, intitulada "A persistência do protoproletariado: estruturas ocupacionais e planejamento do futuro das cidades do terceiro mundo"²⁸, é referenciada por Milton Santos e tem sido amplamente utilizada por diversos pesquisadores de língua portuguesa que adotaram a categoria protoproletariado em suas questões. Entre os acadêmicos que incorporam essa categoria em suas produções estão Lourenço (2022), Monção Júnior (2015), Vieira (2020), Scherma (2013), Marina (2011) e Marques, Nhambire e Assane (2015).

Apesar da distinção existente entre a concepção de protoproletariado apresentada por McGee e a proposta nesta pesquisa, a análise da primeira permitiu a realização de diversas reflexões e hipóteses. Um exemplo é o questionamento sobre a viabilidade do protoproletariado de McGee identificar-se com o proletariado em um contexto histórico específico, o que o levaria a se engajar na luta de classes, desde que lhe foram concedidas possibilidades concretas para desenvolver sua consciência de classe.

²⁸ No original, em inglês: "The persistence of the protoproletariat: occupational structures and planning of the future of third world cities".

Dentre os estudiosos que adotaram a categoria protoproletariado no âmbito da língua portuguesa, destacam-se aqueles que se apoiaram na concepção desenvolvida por Turner (1995). Segundo a autora, trabalhadores escravizados podem ser considerados protoproletários em algumas sociedades, pois suas relações de trabalho precedem a forma proletarizada de trabalho, característica das sociedades capitalistas industriais. Nesse contexto, esses trabalhadores se encontram em uma fase de transição, sendo considerados "proletários em formação", uma vez que suas características combinam elementos tanto das formas de trabalho escravista como do trabalho assalariado, gerados em uma classe trabalhadora incorporada.

No artigo intitulado “*Legados escravistas, modernidade alternativa: o comércio ambulante no Rio de Janeiro, 1850-1930*”, Acerbi (2006) discute o comércio ambulante no Rio de Janeiro entre os anos de 1850 e 1930, estabelecendo conexões importantes com o período de escravidão no Brasil, ao que denominou de “legados escravistas” (ACERBI, 2006, p. 2), e se refere aos trabalhadores escravizados como “protoproletários”, aludindo ao sentido proposto por Turner (1995):

A historiadora Mary Turner, analisando os escravos como “**protoproletários**” e “protocamponeses”, já identificou que todos os trabalhadores nas Américas negociavam condições de trabalho – práticas habitualmente associadas aos trabalhadores industriais. Particularmente, os escravos utilizavam métodos de organização que lembram o sindicalismo do século XX e que persistem no período da pós-abolição. (ACERBI, 2006, p. 7, grifo nosso.)

A respeito da utilização da categoria Protoproletariado na produção de Turner (1995), conforme mencionado por Acerbi (2006), na obra “*De escravos móveis a escravos assalariados: a dinâmica da negociação trabalhista nas Américas*”²⁹, a autora vale-se da categoria protoproletariado ao abordar a transição histórica da escravidão para o trabalho assalariado nas Américas, em que a força de trabalho escravo foi gradualmente substituída pelo trabalho assalariado em diferentes regiões do continente americano.

No capítulo 6, intitulado “*Proto-Proletários? Salários dos escravos nas Américas*,”³⁰ Turner (1995) aponta a existência de escravos assalariados, que em determinadas circunstâncias, podiam negociar com seus donos e empregadores para obter melhores condições de trabalho e benefícios financeiros. Quando eram particularmente

²⁹ No original, em Inglês: “From Chattel Slaves to Wage Slaves: The Dynamics of Labour Bargaining in the Americas”.

³⁰ No original em Inglês: “Proto-Proletarians? Slave wages in the Americas”.

eficientes em suas tarefas ou quando a demanda por seu trabalho era alta, eles tinham a oportunidade de fazer acordos e obter ganhos substanciais.

Turner (1995) afirma ainda que essas negociações aconteciam por meio de um processo de acomodação mútua, no qual os escravos e seus donos/empregadores estabeleciam entendimentos e barganhavam sobre o valor do tempo de trabalho. Segundo a autora, os escravos envolvidos nesse tipo de negociação estavam, de certa forma, engajados em uma transação de mercado, na qual discutiam o valor de sua própria força de trabalho.

Como resultado dessas negociações, os escravos podiam melhorar seu padrão de vida material e, em alguns casos, até mesmo adquirir sua própria liberdade ou a liberdade de outros escravos, utilizando os ganhos provenientes de seu trabalho. São estes trabalhadores escravizados que Turner (1995) denominou de "proto-proletariado" (no original, em inglês, *proto-proletariat*), que ao sutilmente transformar as relações laborais com seus senhores em relações exclusivamente assalariadas, alcançaram melhorias significativas em suas condições de vida e trabalho, por meio do assalariamento gradual.

Embora diferentes formas de trabalho possam coexistir nas economias locais, à medida que essas economias se tornam cada vez mais integradas e dominadas pelo sistema capitalista mundial, há uma tendência geral de prevalência do trabalho assalariado. As categorias de 'escravo' e 'proletário' não só estavam 'intimamente ligadas pela economia mundial' que lhes deu origem em sua forma moderna, mas também coexistiram às vezes no mesmo povo. Se os escravos que receberam salários são ou não considerados utilmente como '**proto-proletários**', a existência da prática de pagar salários aos escravos é mais uma prova de que 'a escravidão raramente ocorria de forma absolutamente pura. (TURNER, 1995, p. 126)³¹

Ou seja, o *proto-proletariado*, no sentido em é empregado pela autora, se trata de uma categoria que representa os trabalhadores escravizados que, durante o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado em algumas das economias das américas, encontravam-se em uma posição intermediária, entre o trabalho escravo e o trabalho livre, atuando como trabalhadores contratados ou até mesmo assalariados, mesmo que permanecessem ainda na condição de escravidão. São estes mesmos trabalhadores que, por seu maior potencial econômico, puderam exercer o poder de "autocompra" de sua liberdade, ficando livres para vender sua força de trabalho na condição assalariada, o que

³¹ No original: "The categories of 'slave' and 'proletarian' were not only 'intimately linked by the world economy' which gave rise to them in their modern form, but they also coexisted at times within the same people. Whether or not slaves who received wages are usefully regarded as 'proto-proletarians', the existence of the practice of paying wages to slaves is further proof that 'slavery rarely occurred in an absolutely pure form.'" (TURNER, 1995, p. 126)

transformou significativamente as relações de trabalho na sociedade capitalista, que gradualmente se formou após o fim da escravidão.

As concepções desenvolvidas por Turner (1995) e McGee (1974) tiveram um papel fundamental na constituição do conceito de protoproletariado adotado nesta pesquisa. Ambas as perspectivas abordam a transição e a complexidade das relações de trabalho, tanto em sociedades pré-capitalistas como nas sociedades dependentes, e fornecem bases teóricas relevantes para compreender a formação de uma classe trabalhadora que apresenta características peculiares na constituição histórica da formação da mão de obra assalariada. Enquanto Turner (1995) enfatiza a transição entre formas de trabalho escravo e trabalho assalariado, destacando como o protoproletariado é constituído no meio a essa transição, McGee (1974) enfatiza a precariedade e a vulnerabilidade dos trabalhadores em relação ao capital, o que permitiu uma análise mais assertiva a respeito do uso da categoria protoproletariado em distintos contextos.

Em trabalhos como os de JACOB (2018), SANTOS (2010) e AMORIM (2019), os citados autores optam por utilizar a categoria protoproletariado conforme o entendimento de Carvalho (2003), quem em texto intitulado "*Angola: Estrutura Social da Sociedade Colonial*", faz referência a dados publicados no livro do mesmo autor intitulado "*Estrutura Social da Sociedade Colonial Angolana*", publicado em polonês pelo Instituto de Sociologia da Universidade de Varsóvia³². Concentra-se na fase final da colonização em Angola, destacando o período das décadas de 1960 e 1970, no qual descreve a existência de dois tipos de sociedade: uma sociedade central e sociedades periféricas ou comunidades.

Carvalho (2003), tendo como referência a sociedade angolana, aponta que nas sociedades periféricas, os laços entre os membros da comunidade são baseados em vínculos naturais, como laços de sangue e um passado comum. Por outro lado, nas sociedades centrais, as relações humanas são motivadas por interesses racionais e uma "união de interesses com igual motivação" (CARVALHO, 2003, p. 1).

O autor ainda aborda a estrutura social a partir de dois pontos de vista: estratificação em camadas sociais e estrutura de classes. A estratificação social diz respeito às categorias que se formam com base no acesso diferenciado a bens sociais, como educação acadêmica, prestígio social, deveres e responsabilidades, direitos e privilégios, e

³² CARVALHO, Paulo de. **Struktura Społeczna Społeczeństwa Kolonialnego Angoli**. Varsóvia: Instituto de Sociologia da Universidade de Varsóvia, 1989.

poder social. Ao expor a tipologia da estrutura de classes em Angola, no início da década de 1970, o autor apresenta as seguintes classes sociais:

- 1- Operários agrícolas (350.000).
- 2- Protoproletariado (150.000).**
- 3- Proletariado (210.000)
- 4- Mestres e capatazes (12.000).
- 5- Funcionários públicos e técnicos (35.000).
- 6- Pequena burguesia e pequenos fazendeiros (35.000)
- 7- Burguesia e grandes fazendeiros (5.000). (CARVALHO, 2003, p. 7, grifo nosso.)

Entre as classes sociais citadas, a uma delas denominou protoproletariado, definido pelo autor como uma classe social “menos favorecida” (CARVALHO, 2003, p. 8) da sociedade angolana, que encontravam emprego nos setores de serviços relacionados ao consumo, viviam em áreas periurbanas e geralmente não tinham empregos fixos, características que os diferenciavam da classe de operários agrícolas. Assim, o Protoproletariado mencionado por Carvalho (2003) é composto por:

Vendedores ambulantes, empregados domésticos, bombeiros (vendedores de combustíveis), engraxadores, ardinhas, estivadores, auxiliares em pequenas oficinas de prestação de serviços, pescadores artesanais e outros habitantes das periferias, assim como aqueles que saíam das zonas rurais para as cidades e vilas em busca de melhores condições de vida e não possuíam qualificação para o exercício de uma profissão rentável. (CARVALHO, 2003, p. 8)

Assim, compreende-se que o conceito de protoproletariado é usado por Carvalho (2003) para descrever um grupo social que apresenta características que compartilham elementos tanto do lumpemproletariado quanto do proletariado em si. Esses indivíduos geralmente realizam trabalhos mal remunerados, informais e precários, sem acesso a benefícios trabalhistas e com pouca mobilidade social. Portanto, o conjunto de ocupações mencionadas no texto acima, realizadas por habitantes das periferias e migrantes em busca de melhores condições de vida, e a falta de qualificação para profissões rentáveis, os caracteriza, na concepção de Carvalho (2003), como protoproletários.

Tratando-se do protoproletariado como uma camada estritamente rural dos trabalhadores, destacam-se as pesquisas de PALMEIRA (2018), ABREU (2012), NAKATANI; FALEIROS E VARGAS (2012), tem em comum a compreensão do protoproletariado como pertencente a uma camada rural das sociedades capitalistas, com características próprias.

Nesse sentido, Palmeira (2018), em texto intitulado *Campesinato, Fronteira e Política*, aborda a concepção do campesinato como um modo de produção e levanta questões sobre sua subordinação em relação a outras classes sociais ou estruturas de poder. A questão central é como entender a especificidade das regras que regem o modo de produção camponês quando esta subordinação é suspensa. O autor aponta para a visão de que, quando a subordinação é suspensa, o campesinato se revela como uma burguesia, talvez sem os mesmos aspectos "civilizados da burguesia urbana, mas ainda assim uma burguesia" (PALMEIRA, 2018, p. 316). Isso levanta a questão de como conciliar essa concepção com a ideia de protoburguesia e também com a ideia de protoproletariado, já que alguns autores veem o campesinato como parte desse grupo. Nas palavras do autor,

Mas onde fica nesse caso a especificidade do modo de produção camponês? É conveniente lembrar que os autores nos quais se inspira Otávio Guilherme Velho para formular a ideia de uma protoburguesia veem também o campesinato (ou uma parte dele) como um **protoproletariado**. Por que a suspensão de subordinação do campesinato revelaria apenas e necessariamente a sua "face burguesa"? (PALMEIRA, 2018, p. 316, grifo nosso.)

O autor menciona a tentativa de Tepicht (1973)³³ de solucionar esse problema, argumentando que o campesinato encarna as características dominantes da formação econômico-social em cada situação histórica, sendo um embrião de alguma das classes que compõem essa formação. No entanto, questiona-se onde fica a especificidade do modo de produção camponês nesse caso. Por fim, o autor destaca que os autores que inspiraram a ideia de protoburguesia também veem o campesinato, ou parte dele, como protoproletariado. O questionamento final é por que a suspensão da subordinação do campesinato revelaria apenas sua "face burguesa" e não outras características importantes desse grupo. Ou seja, para Palmeira (2018), a concepção de protoproletariado, tanto quanto a de protoburguesia, dizem respeito às camadas sociais que se localizam no embrião de uma determinada sociedade de classes, que tem o campesinato como formação histórico-social dominante.

Em contexto semelhante, Abreu (2012) em artigo intitulado "*Migração e diferenciação de classes na Guiné-Bissau rural*", aborda o tema das migrações e desenvolvimento na Guiné-Bissau, com foco em entender como os fluxos migratórios originários das áreas rurais do país e suas consequências influenciam os processos de reestruturação socioeconômica induzidos pela expansão do modo de produção capitalista.

³³ TEPICHT, Jerzy. **Marxisme et agriculture: le paysan polonais**. Paris, Armand Colin, 1973.

O objetivo do trabalho é analisar em que medida as migrações contribuem para a mercadorização e a diferenciação de classes, que são elementos-chave do desenvolvimento nesse contexto. Ao analisar os níveis de pobreza dos migrantes, o autor conclui que

Chegados a este ponto da análise dos resultados, seria legítimo supor que, no contexto de um eventual processo de diferenciação de classes na Guiné-Bissau rural, os habitantes de Caiomete apresentassem maior propensão para a constituição de um **protoproletariado** rural (na medida em que muitos são muito pobres, muito dependentes de um reduzido número de colheitas, escassamente apoiados pelas remessas dos familiares migrantes e eventualmente até prejudicados pela migração devido à redução da força de trabalho mobilizável na atividade agrícola). (ABREU, 2012, p. 24, grifo nosso.)

Assim, de acordo com a percepção de Abreu (2012) o protoproletariado é um conceito utilizado para descrever uma classe social em formação na Guiné-Bissau rural. Essa classe é composta por pessoas que são muito pobres, dependem de poucas colheitas, têm pouca ajuda através de remessas de familiares migrantes e podem ser prejudicadas pela migração devido à redução da força de trabalho disponível para a atividade agrícola. O protoproletariado rural, nesse contexto histórico específico, é caracterizado por sua posição social precária e pela falta de acesso a recursos econômicos e oportunidades de trabalho estáveis.

Diferentemente das concepções de protoproletariado rural percebidas por Palmeira (2018) e Abreu (2012), Nakatani *et al.* (2012), ao reconstituir a trajetória da questão fundiária e agrária no contexto brasileiro, especialmente em relação à concentração de riqueza e recursos dentro do sistema capitalista, por meio do artigo “*Histórico e os limites da reforma agrária na contemporaneidade brasileira*”, denomina de protoproletariado o grupo social que não alcançou o status de proletariado completo, ou seja, não se tornou parte da classe trabalhadora assalariada de forma plena. Citando Florestan Fernandes (2006)³⁴, os autores argumentam que não existia no tecido social brasileiro um grupo composto por uma classe média ou protoproletariado rural que demandasse um amplo acesso à terra (p. 2017).

As formações econômicas latino-americanas, e em especial o Brasil, continuaram, apesar da independência, mantendo sua heterogeneidade estrutural verdadeiras economias de enclave pouco atreladas ao conjunto do território, e parcela significativa da população pouco se integrava à dinâmica promovida pelo mercado externo e interno, de modo que a questão fundiária quase nada se alterou. A continuidade da escravidão no tempo (só foi abolida em 1888) e no

³⁴ FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

espaço (abarcava todo o espaço agora nacional) corroborou tal característica e impediu a formação de uma estrutura social que demandasse amplo acesso à terra. Nesses termos, inexistia, no tecido social, um grupo composto por uma classe média ou mesmo um protoproletariado rural que poderia constituir demanda para um mercado de terras. (NAKATANI; FALEIROS; VARGAS, 2012, p. 2018)

Os autores citados argumentam que, no Brasil, mesmo após a independência, a estrutura econômica continuou heterogênea e marcada por economias de enclave, pouco integradas ao conjunto do território. Uma parcela significativa da população não se beneficiava da dinâmica do mercado interno e externo, o que resultava em pouca mudança na questão fundiária. A continuidade da escravidão, que só foi abolida em 1888, contribuiu para essa característica, impedindo a formação de uma estrutura social que demandasse amplo acesso à terra, contribuindo diretamente para a formação de um protoproletariado rural, que seria constituído por trabalhadores rurais que não possuíam acesso adequado à terra, sujeitos a condições precárias de trabalho e em posição instável na estrutura econômica que se formava.

As percepções concernentes ao protoproletariado como uma camada de trabalhadores intimamente vinculada ao labor agrícola, conforme analisado pelos autores mencionados anteriormente, ofereceram uma valiosa contribuição para esta pesquisa, mesmo que não tenham sido adotadas integralmente em suas formulações sobre o estudante da escola pública. Essas abordagens permitiram uma apreciação da diversidade dos trabalhadores envolvidos nas relações de produção das sociedades capitalistas, evidenciando, de certa forma, a necessidade de estratégias diferenciadas de mobilização frente às opressões impostas à classe trabalhadora em geral.

Ainda tratando dos resultados às menções à categoria protoproletariado obtidos na busca realizada por meio ferramenta de pesquisa Google Acadêmico, encontra-se o capítulo de abertura da obra “*Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*”, no qual Manuel Castells (2013), ao argumentar que a representação equivocada dos movimentos sociais por parte de líderes, ideólogos ou cronistas pode distorcer a percepção histórica e criar uma separação entre os atores reais do movimento e os projetos elaborados em seu nome, cita como exemplo a Comuna de Paris (1871), segundo ele, “uma revolução protoproletária numa cidade que na época tinha poucos trabalhadores industriais entre seus habitantes” (CASTELLS, 2013, p. 26).³⁵

³⁵ A Comuna de Paris, como analisada por Castells (2013), é um tema que suscita uma disputa teórica entre marxistas e anarquistas, ambos reconhecendo sua relevância no contexto de suas respectivas concepções ideológicas. No entendimento dos anarquistas, notadamente Bakunin (2006) e Kropotkin (2007), a Comuna

Ou seja, no sentido demonstrado por Castells, no contexto da revolução de 1848 na França, o protoproletariado é a classe social que antecedeu e originou historicamente o proletariado francês. Não uma classe em formação, mas uma classe social em si, em estágio de formação anterior à consolidação do proletariado das cidades.

Nessa perspectiva, a concepção de protoproletariado de Castells (2013) revela-se como uma classe intrinsecamente revolucionária em sua trajetória histórica, aproximação que encontra ressonância nas abordagens empreendidas nesta pesquisa. Aqui, identificou-se a presença dessa característica de potencial revolucionário no estudante da escola pública que participou das ocupações escolares, configurando-se efetivamente como protoproletariado.

O anseio revolucionário igualmente se manifesta na noção de protoproletariado formulada por Jancsó (1976) em seu artigo intitulado "*Na Bahia contra o Império: história do ensaio de sedição de 1798*". Ao construir um relato do episódio histórico conhecido como Revolta dos Alfaiates, ocorrido no Brasil em 1798, Jancsó (1976) destaca esse evento como a mais significativa revolta social para a consolidação de um Brasil independente e avança ao sugerir que,

Nesse contexto, buscou-se também a manifestação sul-americana da Revolução Francesa, que para alguns historiadores disseminou-se pelo mundo. Além disso, alguns intelectuais encontraram nele o esboço de um protoproletariado brasileiro, já precocemente associado ao pensamento socialista. (JANCSÓ, 1976, p. 278).

O termo proto-proletariado refere-se, nesse contexto apontado por Jancsó (1976), a uma classe social incipiente que compartilha algumas semelhanças com o proletariado, mas que ainda está em estágios iniciais de desenvolvimento. É sugerido que o movimento dos alfaiates na Revolta dos Alfaiates pode ser interpretado como um embrião desse grupo social, caracterizado por uma organização comunitária e pela defesa de ideais

representa uma validação de suas ideias, pois a veem como uma manifestação legítima das massas populares, incluindo segmentos do lumpemproletariado. Em contraste, Marx (2007), após a queda da Comuna, incorpora suas conclusões-chave ao Manifesto Comunista, enquadrando-a como um movimento do proletariado organizado e argumentando que seu fracasso se deve à impossibilidade de a classe trabalhadora simplesmente assumir o controle do Estado de forma automática, exigindo, em vez disso, uma transição que ele posteriormente sintetiza na Ditadura do Proletariado. Por outro lado, Lênin (1985) discorda dos anarquistas, sustentando que estes interpretaram equivocadamente as lições que podem ser extraídas da experiência da Comuna, de modo que a Comuna de Paris continua a ser um ponto de referência central nos debates travados entre marxistas e anarquistas no que diz respeito às estratégias revolucionárias a serem adotadas e à natureza intrínseca do Estado.

“precocemente socialistas”. Essa interpretação relaciona-se ao caráter revolucionário da revolta e à busca por transformações sociais.

Mediante a análise e revisão da categoria protoproletariado, conforme apresentada por diversos autores, torna-se evidente um ponto de convergência entre as diferentes concepções, consistindo na noção de uma condição social e econômica de transição entre formas laborais preexistentes e a total proletarização. Sob tal perspectiva, o protoproletariado é concebido como uma categoria que reflete um estágio inicial no processo de formação da classe trabalhadora moderna.

As análises dos diversos usos da categoria Protoproletariado, demonstram que o termo é aplicado reiteradamente para designar o trabalhador que se distingue da classe trabalhadora tradicional no contexto do sistema capitalista, uma vez que se encontra em uma fase transitória na qual, em regra, não atende integralmente os critérios exigidos para a venda de sua força de trabalho no mercado laboral formal. Conforme demonstrado pelas diversas abordagens apresentadas, essa diferenciação é motivada por fatores idiossincráticos, intrinsecamente relacionados aos contextos históricos, sociais e culturais específicos examinados. Como resultado dessa posição intermediária, os membros do protoproletariado não estão estritamente submetidos aos mecanismos burocráticos, sejam estes de natureza jurídica ou cultural, que possibilitam a exploração sistemática da mais-valia pelos proprietários dos meios de produção.

Apesar das distintas abordagens que permeiam esses conceitos, todas compartilham da ênfase na condição de precariedade e exploração experimentadas pelos segmentos identificados como pertencentes ao protoproletariado. Essas categorias abarcam ocupações ou circunstâncias laborais que não se ajustam completamente aos padrões tradicionais do proletariado, embora apresentem elementos característicos de um processo de proletarização.

As concepções de protoproletariado, embora possam variar em termos de enfoque e ênfase, convergem no apontamento da existência de grupos sociais situados em uma posição de vulnerabilidade e exploração, partilhando características comuns com a classe trabalhadora, mas ainda não completamente constituídos como tal. Nesse contexto, a presente tese defende a consideração dos estudantes da escola pública como protoproletários, uma vez que compartilham atributos similares com o protoproletariado e apresentam potencial revolucionário.

As próximas seções apresentarão uma investigação acerca do perfil dos estudantes participantes do movimento de ocupação das escolas públicas, que teve lugar entre os anos

de 2015 e 2016, considerando-o uma expressão peculiar do protoproletariado. Nesse contexto, os estudantes envolvidos na ocupação, ao mobilizarem-se e tomarem posse das escolas, empenharam-se em amplificar suas vozes, evidenciando as condições precárias e as desigualdades presentes na educação pública.

Por meio dessa ação coletiva, os estudantes demonstraram sua resistência e luta em prol de uma educação fundada sobre princípios de justiça social, revelando, ademais, sua capacidade de organização e formação para a luta política das futuras gerações proletárias, das quais, possivelmente, virão a fazer parte.

2.2. O dualismo escolar e a proletarização dos estudantes da escola pública

Compreender o fenômeno do dualismo escolar no Brasil é fundamental para a análise da gênese do protoproletariado e sua condição histórica. O dualismo escolar refere-se à coexistência de dois sistemas educacionais distintos e desiguais no país: um sistema de ensino público, caracterizado por precariedade estrutural e falta de recursos que incidem diretamente sobre a qualidade do ensino; e um sistema privado, voltado para a elite econômica, com infraestrutura mais adequada e, conseqüentemente, melhores oportunidades educacionais.

Essa dualidade cria um cenário em que o acesso à educação de qualidade e as oportunidades de ascensão social são drasticamente desiguais entre as classes sociais. Dessa forma, a compreensão desse fenômeno é crucial para entender como a formação educacional precarizada dos estudantes da escola pública se relaciona com a emergência do protoproletariado, uma vez que a educação precária, aliada à falta de perspectivas no mercado de trabalho, torna esses indivíduos mais vulneráveis à exploração.

A análise do dualismo escolar e sua influência na formação do protoproletariado proporciona um olhar mais aprofundado sobre as origens históricas dessa classe social emergente, permitindo um embasamento teórico para identificar suas características, lutas e perspectivas no contexto da luta de classes no Brasil.

O dualismo escolar, aqui assinalado, não é um fenômeno recente. Refere-se precisamente a uma divisão ou separação histórica presente no sistema educacional brasileiro, em que uma escola, claramente, se destina à classe dominante enquanto outra se destina exclusivamente para a classe trabalhadora. Esse dualismo é resultado das desigualdades sociais e da estrutura hierárquica da sociedade capitalista e está presente,

mesmo que indiretamente, na constituição dos programas escolares que subsidiam as ações no interior de cada um dos modelos educacionais.

Maria Lúcia de Arruda Aranha (2009), em sua obra *História da Educação e da Pedagogia*, apresenta diversos momentos na história da educação em que o dualismo escolar se fez presente, “ao se destinar à classe dominante uma formação diferente da que é ministrada ao povo em geral e superior a ela” (ARANHA, 2009, p. 255). Segundo a autora,

Ainda hoje a escola procura o prumo entre as duas orientações da educação para o trabalho e a educação humanista, que têm configurado o dualismo escolar, responsável pela perpetuação da desigual repartição dos saberes. Ou, ao contrário, diante de uma sociedade tecnocrática, a escola é mantida como prisioneira do objetivo de preparação para o mercado de trabalho, descuidando-se da formação integral e da consciência crítica. (ARANHA, 2009, p. 421 e 422).

Desse modo, o que se percebe, é que a escola da classe dominante tem como objetivo reproduzir a ideologia e os valores dessa classe, preparando os alunos para ocuparem posições de poder e privilégio na sociedade. Ela privilegia o ensino de conhecimentos considerados "superiores", enfatizando a transmissão de informações e o desenvolvimento de habilidades que servem aos interesses dessa classe, enquanto por outro lado, a escola da classe trabalhadora tende a reproduzir as condições de subordinação e exploração dessa classe.

Nela, os estudantes são preparados para se adequarem aos papéis e às tarefas subalternas na sociedade. Há motivos suficientes, elencados até aqui, para afirmar que, nestes tempos, a escola destinada aos filhos da classe trabalhadora e para sua formação enquanto proletários das próximas gerações, é a Escola Pública, em todos os seus níveis e modalidades.

Ainda que as políticas educacionais mais recentes, aparentemente tenham atuado de modo a superar o dualismo escolar, presente historicamente na organização escolar brasileira, Libâneo (2012), em texto intitulado *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*, após a análise de diversos documentos produzidos por organismos multilaterais em consonância com o movimento chamado *Educação para todos* (que tem como principal marco a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia) argumenta que “a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas

explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Isso porque, segundo o autor, este modelo de educação tem como finalidade prática cooperar para a “reestruturação capitalista” (idem., p. 20) em consonância com o neoliberalismo que se instaura nas políticas educacionais brasileiras a partir de 1990 (idem., p.21). Ou seja, corroborando com Arruda (2009), o autor compreende que o dualismo escolar, apesar de ter passado por transformações substanciais, ainda persiste, e se mantém de forma estrutural na sociedade brasileira.

Ampliando ainda mais a compreensão a respeito do fenômeno do dualismo escolar, aqui apresentado, é possível percebê-lo como constituinte de um outro dualismo, aquele que conforme apresentado por Karl Marx e outros tantos pensadores marxistas, perpassam a “história da humanidade”: é o fenômeno da luta de classes, cuja raiz encontra-se na distinção entre as classes sociais a partir do critério da propriedade privada dos meios de produção e que, conforme apresentada até aqui, modela as estruturas sociais à sua imagem e semelhança, produzindo distintos desdobramentos nos mais diversos campos da vida social.

As classes sociais, aqui referidas, são a Burguesia e o Proletariado, que serão discutidas de forma mais detalhada no próximo capítulo. Importante adiantar, porém, que no pensamento marxista, a distinção entre a burguesia e o proletariado está intrinsecamente relacionada ao fenômeno da alienação, uma vez que a alienação se trata de um processo pelo qual os trabalhadores perdem o controle sobre seu próprio trabalho e se sentem separados e entranhados dele (MÉSZÁROS, 2006).

Assim, compreender a *educação para o trabalho*, no interior de uma sociedade capitalista, jamais será meramente *educação para o trabalho*: é educação para um tipo de trabalho próprio das relações capitalistas de produção , ou seja, *educação para o trabalho alienado*, conforme assinala Kuenzer (1995):

A educação do trabalhador para o processo capitalista, para o trabalho alienado, se dá, portanto, através de formas de organização e controle do trabalho dividido, de estratégias administrativas, tais como rotatividade interna, alargamento da tarefa e nível de participação nas decisões, treinamento para a execução do trabalho, política salarial, política de benefícios, formas de supervisão, instruções de segurança e de saúde, e assim por diante. O seu objetivo central é a constituição de um trabalhador que combine a posse de um conjunto de habilidades técnicas necessárias – e não mais do que isto- a um conjunto de condutas convenientes, de modo a assumir, o mais espontaneamente possível, sua função de trabalhador alienado ao mesmo tempo que assegure as condições necessárias à sua reprodução. (KUENZER, 1995, p.77,78)

Os estudantes da rede pública de ensino (em todas as suas esferas), vitimados diretamente pelo persistente dualismo escolar, oprimidos por um conjunto de políticas públicas educacionais neoliberais, voltadas à atender aos interesses das classes dominantes, em todas as suas etapas de escolarização, encontram-se em processo de se tornarem proletários, ou seja, trabalhadores assalariados sem propriedade dos meios de produção.

É nesse contexto, que este trabalho considera possível argumentar que os estudantes da escola pública brasileira podem ser compreendidos como pertencentes a um Protoproletariado, uma vez que são mais sujeitos que outros estudantes às adversidades do mundo do trabalho precarizado, amplamente promovido pelo neoliberalismo, especialmente nos países periféricos. Leão e Nonato (2016), ao tratarem da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, apontam que o perfil dos estudantes da rede pública de educação,

Em sua grande maioria, são jovens das camadas populares, negros, em condições precárias de trabalho ou desempregados, e com uma sociabilidade restrita em relação a outros estratos da população. São jovens marcados por percursos escolares acidentados e com trajetórias escolares familiares de insucesso, com pais geralmente exercendo atividades manuais. Isso indica o peso das posições sociais na configuração das trajetórias juvenis que, se não determinam os destinos pessoais, apresentam-se como condicionantes importantes nos percursos de cada um. **Ou seja, as desigualdades sociais têm um papel central nas trajetórias de vida de uma grande parcela da juventude latino-americana**, com impactos sobre suas experiências atuais e suas expectativas em relação ao futuro. (LEÃO; NONATO, 2016, p. 846, grifo nosso).

Assim, as pesquisas até aqui apresentadas, e que serão discutidas nos próximos capítulos deste trabalho, permitem inferir que os estudantes da escola pública enfrentam uma série de desafios socioeconômicos que os tornam mais suscetíveis à proletarização, própria de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

A respeito da precarização do mercado de trabalho, Ricardo Antunes (2018), em sua obra *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, aponta que mesmo o proletariado enquanto classe social, em tempos de avanço das tecnologias de informação e comunicação, passa por transformações significativas, que inaugura uma nova fração do proletariado que, apesar de suas especificidades, passam a compor a *classe*

*trabalhadora em geral*³⁶ e, inclusive, avolumar suas lutas por melhores condições de trabalho.

No presente, com a enorme expansão do capitalismo financeirizado, amplos setores das classes médias vivenciam um intenso processo de proletarização, como os trabalhadores de serviços que, uma vez “mercadorizados”, se tornam, como vimos, cada vez mais partícipes (direta ou indiretamente) do processo amplo de valorização do capital. Assim, a partir do monumental crescimento dos novos assalariados de serviços (como os de call-center, telemarketing, hipermercados, fast-food, hotéis, restaurantes, os assalariados do comércio e de escritório), a tese que aparece como fio condutor deste livro é a de que estamos presenciando a constituição e a expansão de um novo proletariado de serviços. Esse, por sua vez, passa a ter cada vez mais um papel de destaque na formação da classe trabalhadora ampliada que se expande em escala global e que tem sido responsável pela deflagração de várias lutas sociais, manifestações e greves. (ANTUNES, 2018, p. 67)

As estatísticas apresentadas no início do capítulo dão conta de que características como baixa renda familiar, falta de acesso a recursos educacionais de qualidade, e precarização dos serviços públicos corroboram diretamente para a sua formação humana e incidem, diretamente, sobre suas oportunidades futuras. Soma-se a isso o fato de que, estes estudantes frequentemente são expostos a condições adversas, como violência urbana, falta de infraestrutura adequada nas escolas e, conforme apresentado, deficiências na formação e contratação de seus professores. Toda essa discrepância entre escolas públicas e privadas, somados, promovem barreiras educacionais e socioeconômicas, criando um ciclo de desvantagens para os estudantes das escolas públicas (FEIJÓ E FRANÇA, 2021).

Pesquisas como a de Frigotto (2003), apontam que no contexto do neoliberalismo, que enfatiza a desregulamentação, a flexibilização e a valorização do livre mercado, os modelos educacionais dos países periféricos tendem a se adaptar às demandas do sistema econômico dominante. Isso resulta na adaptação dos currículos escolares para formar trabalhadores que atendem às necessidades de produção impostas pelo capitalismo, em suas mais diversas formas. A ênfase no ensino técnico-profissionalizante e no desenvolvimento de habilidades específicas, em detrimento de uma formação humanística mais abrangente, reflete a lógica capitalista de maximização da produtividade e lucratividade.

A investigação do fenômeno do dualismo escolar, em conjunto com sua relação histórica com o protoproletariado, contribui significativamente para uma compreensão

³⁶ Enquanto a classe trabalhadora em geral abrange uma ampla variedade de trabalhadores assalariados, incluindo aqueles que possuem certo grau de estabilidade econômica e acesso a benefícios, o proletariado, especificamente, representa os trabalhadores mais vulneráveis, que não possuem propriedades ou recursos para se sustentar além de sua própria força de trabalho. A ênfase na categoria proletariado está relacionada à sua posição central no conflito de classes e no movimento revolucionário descrito por Marx.

abrangente dos desafios enfrentados pela parcela da população representada pelos estudantes da escola pública no Brasil. Essa análise evidencia a importância de se estabelecer estratégias efetivas para combater a precarização do trabalho docente e a desigualdade educacional presentes nesse contexto.

A compreensão do protoproletariado como uma categoria emergente, cujas características não se enquadram completamente nas categorias tradicionais de proletariado, revela-se essencial para a busca de sua emancipação e empoderamento diante das condições contraditórias impostas pelas relações sociais vigentes, objetivando a superação dos desafios enfrentados por esse grupo vulnerável no âmbito educacional e no mercado de trabalho.

2.3. Perfil socioeconômico do estudante da rede pública de ensino: reflexos do neoliberalismo na educação brasileira

Esta seção busca examinar as mudanças estruturais ocorridas no sistema educacional brasileiro sob a influência do neoliberalismo, bem como identificar os reflexos dessas políticas na vida dos estudantes. A análise abordará aspectos como acesso à educação, qualidade do ensino, infraestrutura escolar, formação dos profissionais da educação, condições de vida das famílias dos estudantes, entre outros fatores relevantes para compreender a realidade desses jovens inseridos no contexto da educação pública brasileira sob a égide do neoliberalismo. A partir dessas informações, busca-se contribuir para a compreensão das desigualdades sociais e educacionais enfrentadas pelos estudantes da rede pública, bem como suas possibilidades e desafios em relação à construção de uma educação mais inclusiva e emancipadora no país.

Segundo dados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021), 61,5% dos estudantes matriculados na rede pública de ensino são provenientes de famílias com renda mensal de até 1,5 salário mínimo e 42,2% dependem de programas governamentais de transferência de renda, como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) para sobreviver. É importante ressaltar que, a dependência desses programas por parte dos estudantes da rede pública de ensino é um indicador da vulnerabilidade socioeconômica das famílias brasileiras e apresentam pistas importantes para a identificação das classes sociais de onde estes são procedentes.

Adicionalmente, o cenário educacional também inclui uma parcela de jovens que, embora deveriam estar frequentando a escola, encontram-se fora do sistema educacional.

Dados oriundos do PNAD³⁷ indicam que dentre os 10 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos que abandonaram a escola antes de concluírem a educação básica, 39,1% apontaram a necessidade de trabalhar como o principal motivo para o abandono, seguido pela falta de interesse nos estudos, mencionada por 29,2% dos indivíduos analisados. Esses elementos retratam um panorama relevante para a compreensão do perfil socioeconômico do estudante da escola pública brasileira, bem como os desafios enfrentados em relação à permanência e conclusão do percurso educacional.

No tocante à necessidade de ingressar no mercado de trabalho, cabe destacar que os jovens da escola pública encontram-se direcionados a um mundo laboral marcado pela precarização, subalternização e, especialmente, pela escassa valorização, especialmente aqueles com níveis insuficientes de escolarização. De acordo com o boletim Emprego em Pauta, edição nº 23, emitido pelo DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos em 2022, a realidade apontada reforça essa perspectiva.

O mencionado relatório aborda os desafios enfrentados pelos jovens inseridos no mercado de trabalho, ressaltando as condições adversas a que são submetidos e a notória desvalorização de sua força de trabalho, o que evidencia a necessidade de aprimorar o acesso à educação e qualificação para essa parcela da população.

Proporcionalmente, a ocupação cresceu com mais intensidade entre as pessoas **com menor escolaridade, como aqueles sem instrução e com menos de 1 ano de estudo (31,4%), e entre os que possuem ensino médio incompleto ou equivalente (14,0%)**. Já entre aqueles com ensino superior completo, a quantidade de ocupados aumentou somente 3,6%, enquanto entre os que têm superior incompleto ou equivalente, ampliou-se em 6,1%. (DIEESE, 2022, p. 2, grifos acrescentados.)

A citação em questão ressalta a dinâmica do mercado de trabalho em relação à ocupação de indivíduos com diferentes níveis de escolaridade. De acordo com os dados do DIEESE (2022), o crescimento proporcional das ocupações apresentou maior intensidade entre os trabalhadores com menor grau de instrução. Os números revelam que a categoria de pessoas sem instrução formal e aquelas com menos de 1 ano de estudo registrou um aumento de 31,4% em sua ocupação, enquanto os que possuem ensino médio incompleto ou equivalente tiveram um crescimento de 14,0%.

Em contrapartida, aqueles com ensino superior completo apresentaram um acréscimo de ocupados de apenas 3,6%, e entre os que possuem ensino superior incompleto ou equivalente, o crescimento foi de 6,1%. Os grifos acrescentados destacam

³⁷ PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE).

as disparidades significativas entre as diferentes faixas de escolaridade e apontam para uma maior vulnerabilidade dos indivíduos com menor qualificação educacional, cujas oportunidades no mercado de trabalho tendem a ser mais precárias.

Essa análise é relevante para compreender as desigualdades sociais relacionadas à distribuição das oportunidades de emprego e a importância de políticas educacionais que possibilitem a qualificação dos trabalhadores, reduzindo a disparidade no acesso ao mercado de trabalho formal e, por consequência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Tabela 1: Variação do número de pessoas ocupadas por grau de instrução (em %) no Brasil - 2º trimestres de 2021 e de 2022.



Fonte: IBGE - PNAD Contínua. Elaboração: DIEESE (2022)

Os dados do DIEESE (2022) indicam, de fato, que quanto menor é o nível de escolarização, maior é a precariedade dos empregos ocupados pelos sujeitos. Dessa forma, os trabalhadores que possuem menor escolaridade, como aqueles que não concluíram a educação básica, estão mais suscetíveis a ocupar empregos precários e mal remunerados.

No entanto, ao analisarmos a concepção de estudantes da escola pública como protoproletariado, é necessário considerar outros aspectos relevantes. O que os estudos a respeito da aplicação do termo protoproletariado demonstraram, é que esta categoria é utilizada para descrever uma categoria social que se encontra em uma posição de transição entre formas anteriores de trabalho e a plena proletarização. Portanto, não se trata apenas do nível de escolarização, mas também das condições socioeconômicas e das perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

Os estudantes da escola pública, mesmo que tenham concluído o ensino médio, ainda enfrentam dificuldades na busca por empregos estáveis e bem remunerados. A qualidade do ensino público, a desigualdade no acesso a oportunidades educacionais e a situação econômica das famílias influenciam diretamente a trajetória profissional desses estudantes.

O que os estudos que compõem esta pesquisa revelaram, é que mesmo com a escolarização, parte significativa destes jovens ainda podem encontrar-se em situações precárias de emprego, pois a estrutura socioeconômica de um país dependente, impõe sobre estes desafios significativos para a plena inserção no mercado de trabalho. Retomando a análise realizada por Marini (1969), a respeito das razões que conduzem o estudante latino-americano ao engajamento na luta política do proletariado, o teórico destaca que, embora o número de estudantes tenha crescido na América Latina durante o período por ele analisado (situação semelhante à demonstrada pelos dados acima apresentados) essa expansão não garante uma inserção adequada desses jovens no mercado de trabalho, de modo que estes passam a estar mais vulneráveis diante da constante ameaça de proletarização e desemprego:

Se o aumento das matrículas nos últimos anos, principalmente no nível médio e superior, permite mobilizar contingentes sempre maiores de estudantes, conferindo ao movimento o caráter massivo que o distingue na década atual, a contradição entre esta expansão e a tendência do mercado de trabalho constitui a base objetiva desta definição política. Engajados em um processo de formação que ameaça fazê-lo desembocar na proletarização e no desemprego, o estudante latino-americano aos poucos toma consciência do fato de que suas reivindicações não podem encontrar soluções no quadro econômico em que vive e que, mesmo se satisfeitas algumas demandas, não resolveriam sua problemática profissional. A luta por uma mudança estrutural se impõe ao estudante como uma necessidade e o leva a ocupar cada vez mais firmemente o terreno da luta de classes. (MARINI, 1969, p. 99 e 100)

Ao apontar que as reivindicações dos estudantes não podem ser resolvidas somente dentro do quadro econômico vigente, Marini sugere a necessidade de uma luta por mudança estrutural, o que também está presente na concepção de protoproletariado. Os estudantes da escola pública, ao enfrentarem as dificuldades no mercado de trabalho, passam a encontrar na mobilização coletiva e na luta de classes um caminho para reivindicar melhores condições de vida e trabalho, buscando uma transformação mais profunda das estruturas sociais e econômicas que os afetam.

Portanto, é importante considerar que a concepção de protoproletariado apresentada neste trabalho não se baseia exclusivamente no nível de escolarização, mas

também leva em conta a precariedade e vulnerabilidade que esses estudantes enfrentam ao ingressarem no mercado de trabalho. A tese de que os estudantes da escola pública podem ser compreendidos como protoproletariado se sustenta na análise das complexas relações entre educação, trabalho e desigualdades estruturais na sociedade brasileira, e a ênfase não está apenas no momento da escolarização, mas nas condições socioeconômicas e de trabalho enfrentadas por esses jovens durante sua formação, assim como nos momentos que a sucedem.

No entanto, o fenômeno de acesso a vagas precarizadas no mercado de trabalho não se restringe apenas àqueles que abandonaram a escola. A análise realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em 2020, intitulada "Os ensinos público e privado no Brasil e a incidência de sobre-educação no mercado de trabalho", revela que, mesmo entre os estudantes que concluíram a educação básica em escolas públicas brasileiras, uma parcela significativa apresenta um nível de escolaridade superior ao considerado necessário para exercer sua ocupação. A este fenômeno os especialistas denominam *sobre-educação*, caracterizada pela

Situação em que a escolaridade do trabalhador é mais elevada do que a considerada necessária na sua ocupação, e está normalmente associada a uma série de resultados negativos no mercado de trabalho. A baixa qualidade da educação costuma ser apontada como um dos fatores responsáveis pela incidência de sobre-educação, na medida em que trabalhadores com determinado nível educacional não estariam capacitados para exercer as atividades compatíveis com o número de anos de estudo que completaram. (REIS, 2020, p. 2)

A análise de Reis (2022) e publicada pelo IPEA, reforça a ideia de que mesmo aqueles que obtiveram acesso à educação pública podem enfrentar dificuldades no mercado de trabalho, sendo subutilizados ou exercendo atividades que não demandam o nível de escolaridade adquirido. Essa *sobre-educação* dos estudantes da escola pública pode ser interpretada como um reflexo das contradições presentes no sistema educacional e no mercado de trabalho brasileiro.

Por um lado, há um aumento do acesso à educação, como indicado pelo crescimento das matrículas no ensino médio e superior, porém, esse acesso não se traduz necessariamente em melhores oportunidades de emprego e ascensão social. A precariedade das ocupações laborais e a insuficiência da formação para o mercado de trabalho sugerem que os estudantes da escola pública ainda enfrentam desafios significativos para alcançar uma inserção na força de trabalho, o que corrobora com a ideia de que esses estudantes se

encontram em uma condição de transição entre formas anteriores de trabalho e a plena proletarização, característica central do protoproletariado.

Os dados apresentados na tabela a seguir revelam a disparidade socioeconômica entre os indivíduos que concluíram o ensino médio na rede pública de ensino em comparação com aqueles da rede privada:

Tabela 2: Estatísticas descritivas por rede de ensino para trabalhadores com onze anos e quinze anos de estudos.

	Escolaridade: 11 anos de estudo		Escolaridade: 15 anos de estudo	
	Escola pública (1)	Escola privada (2)	Escola pública (3)	Escola privada (4)
Idade	38,47	41,07	40,56	39,42
Mulher (%)	46,26	41,64	57,72	56,39
Negro (%)	52,13	41,70	36,92	27,46
Rendimento do trabalho principal (R\$)	1.201,15	1.886,97	3.577,65	3.263,85
Rendimento do trabalho principal por hora (R\$)	7,28	12,02	22,60	20,59
Informal (%)	34,90	34,79	22,61	26,24
Trabalho em tempo parcial (%)	9,42	9,41	16,39	12,16
Sobre-educação (%)	42,56	28,54	23,90	27,77
Anos de sobre-educação (para os sobre-educados)	3,81	4,08	4,57	4,55
Observações	34.066	2.198	7.280	13.171
Participação ponderada (%)	93,72	6,28	30,14	69,86

Fonte: Suplemento sobre educação da PNAD Contínua do segundo trimestre de 2016.

A tabela 2 apresenta dados estatísticos relativos a dois grupos distintos de escolaridade: o primeiro grupo consiste em indivíduos com o ensino médio completo, representados pela designação “11 anos de estudos”; o segundo grupo compreende indivíduos com o ensino superior completo, representados pela designação “15 anos de estudo”.

Entre os que alcançaram a conclusão do ensino médio, observa-se que 93,72% provêm da rede pública de ensino - indicado na coluna (1) - e, em relação ao rendimento do trabalho principal, percebe-se uma diferença significativa de aproximadamente 50% quando comparados com indivíduos egressos da educação básica da rede privada de ensino, conforme apontado na comparação entre as colunas (1) e (2). Essa discrepância demonstra que os indivíduos oriundos da rede pública de ensino apresentam rendimentos

inferiores aos seus pares da rede privada, evidenciando as desigualdades socioeconômicas relacionadas à escolaridade no contexto analisado. A esse respeito, completa Reis (2020):

As evidências na tabela 3 [renomeada nesta pesquisa como tabela 2] estão de acordo com o argumento de que a qualidade inferior das instituições públicas de ensino básico aumenta a propensão para que os indivíduos que frequentam esse tipo de instituição tenham uma ocupação que exige escolaridade menor que a obtida pelos trabalhadores que realizaram o ensino básico mais elevado na rede privada. Situação inversa é observada no caso do ensino superior, em que a rede pública é considerada de melhor qualidade. Embora os indivíduos com pelo menos alguma instrução de nível superior em instituições públicas tenham uma probabilidade menor de atuar em uma ocupação que requer escolaridade inferior à que obtiveram, as diferenças em relação às instituições privadas não são tão acentuadas como no caso do ensino básico. (REIS, 2020, p. 17)

Em que pese o fato de que os indicadores utilizados por Reis (2020) para determinar a qualidade da educação ofertada pela rede pública de ensino em comparação com a rede privada tenham sido os testes padronizados internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment), conhecido como PISA, além de avaliações externas em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que conforme amplamente debatido por teóricos críticos, representam o esforço de se estabelecer uma perspectiva mercadológica sobre a educação pública (LAZZARATO, 2006), os dados revelam uma sólida constatação: uma formação permeada por elementos próprios de uma racionalidade neoliberal, tem produzido estudantes que têm se destinado a compor um exército de trabalhadores que, sistematicamente, servem a um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e, vulgarmente qualificado como competitivo.

As evidências coletadas por Reis (2020) demonstram que a “qualidade inferior” das instituições públicas de ensino básico aumenta a probabilidade de os indivíduos que frequentam essas instituições terem ocupações que exigem escolaridade menor em comparação com trabalhadores que estudaram em escolas privadas de ensino básico. Por outro lado, no ensino superior, a rede pública é considerada de “melhor qualidade”, e os indivíduos que concluem ao menos algum nível superior nessas instituições têm menor probabilidade de atuar em ocupações que requerem escolaridade inferior àquela que obtiveram.

Desse modo, a discussão enfatiza que os indicadores de qualidade educacional utilizados, como os testes padronizados internacionais e as avaliações externas, frequentemente adotam uma perspectiva mercadológica na abordagem da educação

pública. Tal formação, permeada por elementos característicos da racionalidade neoliberal, resulta na preparação dos estudantes para se tornarem trabalhadores inseridos em um ambiente laboral cada vez mais precarizado. Essa análise reforça a relevância de se compreender os estudantes da escola pública como potenciais integrantes do protoproletariado, uma vez que suas condições educacionais e de trabalho estão intrinsecamente conectadas e podem impactar suas perspectivas de vida e oportunidades futuras.

2.4. Neoliberalismo e proletarização do trabalho docente: possíveis impactos na formação do protoproletariado

Os profissionais da educação, em especial os Professores, também são atingidos diretamente pela introdução da racionalidade neoliberal no contexto educacional. Contreras (2002), denomina de *Proletarização* o processo de subtração progressiva de uma série de qualidades que levam o professor a perder tanto o controle quanto o sentido de seu trabalho e argumenta que, na medida em que avançam as políticas neoliberais no campo educacional, mais se exige do educador competências técnicas adaptadas a processos de trabalho cada vez mais específicos e padronizados, de modo a extinguir-se a perspectiva do todo, promovendo a separação entre concepção e execução.

Nesse sentido, Mariano Fernández Enguita, em texto intitulado *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*, discorre a respeito do processo gradual de proletarização docente, que se inicia a partir da transformação em trabalhador *assalariado*, aprofundando-se na medida em que, com a expansão capitalista, a estrutura escolar se hierarquiza, e o docente perde “progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc.” (ENGUITA, 1991, p. 48).

Mas não apenas isso: com a perda de autonomia, desqualifica-se o trabalho docente, tornando esse profissional um simples executor de funções, sem que necessariamente tenha de refletir a respeito dos processos que executa. Hypólito (1994) afirma que a proletarização é um processo de assalariamento e precarização profissional no qual está submetido um grande número de trabalhadores. Já para Wenzel (1991), a proletarização é resultado da produção capitalista que retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo.

Um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho - não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho -. Posto que nenhum capitalista a comprará por nada, um proletário é também um trabalhador que produz mais do que recebe, seu salário, e mais do que o necessário para a reposição dos meios de trabalho que emprega; vale dizer que produz um sobretrabalho, um excedente ou, para ser mais exato, uma mais-valia. Para assegurar que assim ocorra, o capitalista faz tudo o que pode, e pode bastante para controlar e organizar o resultado e o processo de trabalho. Um proletário, por conseguinte, é um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho. (ENQUITA, 1991, p. 46)

O trabalho docente no Brasil, sob os efeitos do capitalismo, tem sofrido efeitos semelhantes aos de outras outras categorias, tais como intensificação da jornada de trabalho, instabilidade contratual, além de rendimentos e benefícios cada vez mais insuficientes. Com a aprovação da Lei 13.467/2017³⁸, esta situação tornou-se ainda mais grave: sob o subterfúgio de simplificar as relações entre trabalhadores e empregadores, promove-se uma intensa precarização do trabalho no país, provocando a degradação progressiva do trabalhador, percebidas, pela inclusão de novas modalidades de trabalho, como por exemplo, o trabalho intermitente, que permite que uma empresa admita um funcionário para trabalhar eventualmente e o remunerar pelo período de execução desse ofício. De acordo com Souza (2016),

(...) os professores eventuais não têm aulas ou classes, mas sim uma vaga em uma escola para substituir professores. São formados em diferentes campos disciplinares e alguns ainda são estudantes universitários, não sabem em que horário trabalharão nem quantas aulas ministrarão por semana ou por mês, muito menos em que disciplinas trabalharão. (SOUZA, 2016, p. 223)

Esta condição se manifesta, há vários anos, na contratação dos professores das escolas públicas estaduais em regime PSS. O termo "Professor PSS" refere-se a sigla para Processo Seletivo Simplificado, que é um tipo de processo seletivo utilizado para contratar professores temporários, sendo um mecanismo utilizado pelas secretarias estaduais de educação quando há necessidade de contratação rápida de professores para suprir demandas emergenciais, como substituições temporárias de professores efetivos que estão em licença ou afastamento, ou para preencher vagas em caráter temporário, como por exemplo, durante um período de alta demanda de matrículas.

³⁸ BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 17 de maio de 2023.>

Lino (2012), em artigo intitulado *Políticas Públicas e a Precarização da Educação pelo contrato PSS no Paraná*, revelou que o docente contratado em regime PSS realiza seu trabalho em diversas escolas, não possuindo autonomia para escolha nem permanência em determinado estabelecimento de ensino, o que lhe impede de obter vínculos mais estreitos com a comunidade escolar, além de, na maioria das vezes, não conseguir dar sequência a um trabalho pedagógico sólido, devido às características peculiares de seu contrato de trabalho.

O professor contratado por PSS não passa por concurso público, logo, não tem garantia de estabilidade, garantido constitucionalmente³⁹. O processo seletivo para professores PSS geralmente envolve uma avaliação de currículo, experiência profissional e, em alguns casos, uma entrevista.

Os candidatos aprovados são contratados por um período determinado, que pode variar de alguns meses a um ano, dependendo da necessidade e da legislação específica de cada estado ou município. É importante ressaltar que o professor PSS não possui estabilidade na carga horária, já que sua contratação é temporária. Essa categoria de professor é comumente utilizada como uma solução provisória para suprir demandas pontuais, enquanto são realizados concursos públicos para a contratação efetiva de professores.

Em dissertação de mestrado intitulada *A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais de Marechal Cândido Rondon/PR: um estudo sobre os professores PSS*, Jéssica Carolina de Souza Martins analisa diversos elementos que constata o processo de precarização do trabalho docente, em específico, dos professores PSS. Entre estes, chama a atenção o fato destes professores não possuírem opção de escolha de quais turmas vão lecionar e de quantas escolas precisarão trabalhar para preencher a carga horária estabelecida em contrato (MARTINS, 2013, p. 101), além de não terem a garantia de que irão atuar em sua área de formação.

Esse fato é comum após o início do ano letivo, posteriormente a abertura de contrato dos professores PSS, onde tentando diminuir o número de professores PSS com contrato aberto, é ofertada às mesmas disciplinas fora de sua área de formação, segundo relatos dos professores entrevistados. As disciplinas mais comuns em que isso acontece são: professores de Matemática ministrando aulas

³⁹ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2023. Art. 41. “São estáveis, após três anos de efetivo exercício, os servidores nomeados em virtude de concurso público”. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso realizado em 17 de maio de 2023.

de Física, professores de Geografia ministrando aulas de História, professores de Artes ministrando aulas de Ensino Religioso. (MARTINS, 2013, p. 104)

Desse modo, é possível inferir que a proletarização do trabalho docente, incide diretamente sobre a qualidade do ensino ofertado aos estudantes das escolas públicas, que encontra-se, devido aos fatores citados em seções anteriores, em evidente desvantagem no que diz respeito à preparação para o mundo do trabalho, uma vez que sua formação em nível de educação básica, foi propositadamente desenhada pelos sistemas educacionais, sob a égide dos modelos neoliberais de educação, para conceber a este educando uma educação mais frágil do que àqueles que frequentam a rede privada de ensino, principalmente no que tange à organização do trabalho pedagógico, que comporta tanto os aspectos curriculares quanto de planejamento e estrutura dos sistemas de ensino.

A escola, enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como instituição mediadora nos diferentes níveis de interesse do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior das relações sociais, onde estão um jogo de interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que, a gestão da escola, adequada aos interesses do capital, lhe é amplamente problemática. (FRIGOTTO, 1984, p. 179)

Frigotto (1984) destaca que a escola enquanto instituição inserida em uma formação social em que predominam as relações sociais de produção capitalista, tende a ser utilizada como um mediador dos interesses do capital em diferentes níveis. No entanto, o texto também ressalta que essa mediação não ocorre de forma linear, devido à presença de interesses antagônicos no contexto das relações sociais.

Assim, o neoliberalismo, como corrente ideológica e política, defende a redução do papel do Estado na economia e a valorização do livre mercado. No contexto da educação, isso implica em uma maior abertura para lógica do mercado na gestão e organização das instituições educacionais. Segundo Graciella Fabrício da Silva (2022),

Por meio de parcerias público-privadas, de cortes orçamentários e de medidas que visam a padronização do ensino e o desenvolvimento da competitividade entre as instituições, profissionais e estudantes, o Estado tem sido atuante na promoção da precarização e da privatização da Educação Pública. Apesar de a privatização da educação pública ocorrer por caminhos diferenciados em cada país, os efeitos da política que impulsiona essa tendência têm sido semelhantes onde é implementada. (SILVA, 2022, p. 156)

Dentro desse quadro neoliberal, a gestão da escola torna-se problemática quando se busca adequada aos interesses do capital. Isso ocorre porque a lógica do capital está

diretamente em contraposição aos princípios de uma educação pública de qualidade e acessível a todos. A gestão da escola, quando voltada aos interesses do capital, passa a priorizar aspectos como a eficiência econômica, a competição e a mercantilização do conhecimento, em detrimento de uma visão mais ampla de educação como um direito social.

Como se percebe, a influência do neoliberalismo na educação pode se manifestar de diversas maneiras. Isso inclui a busca pela privatização e mercantilização do ensino, a adoção de políticas de corte de gastos e a promoção de uma lógica de competição e meritocracia no sistema educacional. Essas medidas geram desigualdades no acesso à educação, enfraquecem o financiamento público, fortalecem a segmentação do ensino em termos de qualidade e ampliam as disparidades socioeconômicas entre as instituições educacionais.

O que está em questão são novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulamentação da educação. Tradicionalmente, pelo menos na maior parte dos países “ocidentais”, todos esses aspectos da administração da educação foram assumidos como responsabilidade do Estado. As perspectivas e expectativas neoliberais acerca da educação, contudo, obrigam à alteração, se não à transformação desse pressuposto “estadista”. O Estado pode retirar-se completamente, quer do financiamento quer do fornecimento da educação, mantendo, contudo, a autoridade reguladora que somente ele pode exercer e, com ela, o controle último do sistema. (DALE, 2018, p. 130 e 131)

Nesse sentido, a influência do neoliberalismo na educação coloca em risco a garantia de uma educação pública de qualidade, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno dos indivíduos e da sociedade como um todo. O que se percebe é que o neoliberalismo, por onde quer que avance, *proletariza* as relações sociais, permeando outras esferas da vida social de acordo com suas próprias dinâmicas de produção e reprodução da vida social. A escola, enquanto instituição social, não é, de forma alguma, imune a tais influências.

Esta seção apresentou análises que evidenciaram os efeitos das políticas neoliberais sobre o trabalho docente na educação pública. Sob essa influência, os docentes têm experimentado processos de precarização, caracterizados por baixos salários, aumento da carga horária e falta de estabilidade no emprego. Essa precarização do trabalho docente tem impactado diretamente na qualidade do ensino ofertado aos estudantes da escola pública, resultando em uma formação educacional precarizada para essa parcela da população.

Além disso, a tendência à precarização se acentua com a crescente plataformização da educação, um fenômeno que tem sido observado desde a última década (MORAES, 2021; SILVA E COUTO, 2022) mas que ganhou maior impulso durante a pandemia do novo coronavírus (2020-2021). Nesse contexto, é fundamental compreender o protoproletariado não somente como uma categoria social emergente, mas também como um produto da estruturação histórica do ensino público e dos efeitos da educação precarizada sobre essa camada da população.

A análise dessas conexões é relevante para compreender o contexto socioeconômico e educacional em que se insere o estudante da escola pública, bem como as implicações da precarização do ensino para a formação da classe trabalhadora no Brasil.

2.5. Do taylorismo-fordismo à *indústria 4.0*: a função da escola como instrumento de formação de um novo proletariado

A presente seção tem como propósito realizar uma análise histórica abrangente do desenvolvimento do sistema produtivo, desde o paradigma do taylorismo-fordismo até as características emergentes da chamada "Indústria 4.0". Nesse contexto, busca-se compreender a evolução do papel desempenhado pela escola como um instrumento fundamental na formação dos trabalhadores, relacionando-o à constituição de um novo proletariado em face das transformações econômicas e tecnológicas.

Além disso, esta seção também se dedica a analisar como as mudanças no sistema produtivo impactam a formação educacional dos estudantes da escola pública, permitindo inferir que estes se enquadram na condição de protoproletariado. Para tanto, serão exploradas as principais características de cada modelo produtivo, suas implicações no mundo do trabalho, e como a escola se torna mediadora na preparação dos trabalhadores para o novo contexto industrial. A análise desta seção busca fornecer subsídios para compreender a gênese do protoproletariado e sua relação com as condições de formação educacional precarizada, bem como suas implicações na sociedade e no mercado de trabalho contemporâneo.

Braverman (1987), em sua célebre obra *Trabalho e Capital Monopolista*, apresenta um panorama a respeito dos efeitos proletarizantes do capitalismo nas relações sociais, que ao transformar a “humanidade trabalhadora em uma ‘força de trabalho’, em ‘fator de produção’, como instrumento de produção” (p. 124), os destitui de sua humanidade, apropriando-se de suas capacidades para ajustá-las ao trabalho em sua forma capitalista.

Braverman retrata, historicamente, como o surgimento de campos acadêmicos como a Psicologia Industrial e Fisiologia Industrial, no início do século XX, destinadas ao estudo do trabalhador, tinham, em realidade, a finalidade de moldar os comportamentos e condutas dos trabalhadores ao modelo exigido pela indústria que despontava em solo americano. Nas palavras do teórico estadunidense,

Logo depois de Taylor, surgiram a Psicologia Industrial e a Fisiologia Industrial para aperfeiçoar os métodos de seleção, adestramento e motivação dos trabalhadores, e foram logo ampliadas numa pretensa Sociologia Industrial, para o estudo da oficina como um sistema social.

O aspecto básico dessas diversas escolas e das correntes no seio delas é que, diferentemente do movimento da gerência científica, não se interessam em geral pela organização do trabalho, mas pelas condições sob as quais o trabalhador pode ser induzido melhor a cooperar no esquema de trabalho organizado pela engenharia industrial. (BRAVERMAN, 1987, p. 125)

Tais métodos, baseados no “adestramento” dos trabalhadores, não são recentes no Brasil, e já na década de 1940 se manifestam por meio da implantação do denominado “Sistema S”⁴⁰, um conjunto de entidades privadas brasileiras que oferecem serviços de formação profissional, assistência social, cultura, lazer e outros benefícios voltados para trabalhadores de determinados setores da economia, criado no bojo do processo desenvolvimentista do Governo Vargas e, portanto, da industrialização brasileira.

Essas entidades surgiram no processo de formação da força de trabalho para o nascente setor industrial do país” (CÂMARA, 2015, p. 12 e 13). Nesse sentido, o “Sistema S”, ao oferecer serviços de formação profissional e educação voltada para setores específicos da economia, atende a essa necessidade de qualificação da mão de obra industrial visando preparar trabalhadores para atenderem às demandas do modelo de produção vigente. Tal atribuição das entidades ligadas ao “Sistema S” ficam ainda mais claras, diante da análise do decreto que regulamenta uma de suas entidades, o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, assinado em 1967 pelo então Presidente da República Artur da Costa e Silva:

Art. 3º Para a consecução dos seus fins, incumbe ao SENAC:

a) organizar os serviços de aprendizagem comercial e de formação, treinamento e *adestramento* para o comerciário adulto, adequados às necessidades e

⁴⁰ As entidades pioneiras deste sistema foram: o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Estas têm como objetivo proporcionar aos trabalhadores acesso aos diversos bens e serviços, nas áreas de saúde, lazer, assistência social, esporte, cultura, profissionalização, entre outros. Em contrapartida as entidades arrecadam um valor que é advindo de um desconto na folha de pagamento dos trabalhadores das indústrias e do setor comerciário. (CÂMARA, 2015, p. 12).

possibilidades locais, regionais e nacionais, do mercado de trabalho; (BRASIL, 1967, grifo nosso.)

Esse “adestramento”, presente na legislação que dá origem ao SENAC em 1967, é exatamente o mesmo mecanismo que Braverman (1987) retrata como tendo sido constituído de forma intencional com a finalidade de reproduzir os modelos de organização do trabalho próprias do capitalismo industrial de inspiração estadunidense, voltadas para aquilo que o autor denomina como “habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção” (BRAVERMAN, 1987, p. 124). Esta *habituação* passa necessariamente pelo processo de formação dos trabalhadores, seja por meio da Educação Profissional, ou até mesmo, pela adequação da Educação Básica, movida pelos interesses capitalistas.

No Brasil, a abordagem educacional com ênfase na aplicação de técnicas e métodos científicos, tais quais os utilizados na indústria, recebeu o nome de Tecnicismo. Uma das principais influências do tecnicismo na educação brasileira foi o movimento da Escola Nova, que defende uma abordagem mais prática e científica da educação, centrada no aluno e em seus interesses. No entanto, ao longo do tempo, essa perspectiva evoluiu para uma visão mais tecnocrática, em que o foco estava na eficiência, na produtividade e na transmissão de conhecimentos específicos, conforme aponta Saviani (2008):

À semelhança do que foi anteriormente descrito, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2011, p.382).

Durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), o tecnicismo na educação foi ainda mais fortalecido, com a implementação de políticas que buscavam uma padronização curricular e a formação de mão de obra técnica. A formação dos professores também foi influenciada por essa abordagem, com uma valorização maior dos conhecimentos técnico-científicos em detrimento de aspectos humanísticos e sociais.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à

condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2011, p.382)

Em linhas gerais, o que se percebe até aqui, é que os modelos educacionais, enquanto constructos históricos, estão sujeitos às transformações sociais, políticas e, sobretudo, econômicas da sociedade em que estão inseridas. Ou seja, para cada etapa de desenvolvimento do capitalismo em determinada realidade social, se torna possível observar um modelo de educação emergente de suas bases materiais. Florestan Fernandes, em seu clássico *A revolução burguesa no Brasil*, afirma que

A dominação burguesa não é só uma força socioeconômica espontânea e uma força política regulativa [...]. Ela se impõe como o ponto de partida e de chegada de qualquer mudança social relevante; e se ergue como uma barreira diante da qual se destroçam (pelo menos por enquanto) todas as tentativas de oposição às concepções burguesas vigentes do que deve ser a “ordem legal” de uma sociedade competitiva, a “segurança nacional”, a “democracia”, a “**educação democrática**”, o “salário mínimo”, as “relações de classes”, a “liberdade sindical”, o “desenvolvimento econômico”, a “civilização” etc. (FERNANDES, 2006, p. 352 e 353, grifo nosso.)

Fernandes (2006) aponta que no caso do desenvolvimento do capitalismo brasileiro não há uma “réplica do desenvolvimento capitalista existente nas nações tidas como centrais ou hegemônicas” (FERNANDES, 2006, p. 261 e 262), refletindo e perpetuando as desigualdades sociais existentes, funcionando como uma ferramenta de reprodução das estruturas de poder dominantes presentes historicamente na sociedade brasileira.

Ao tratar das características do taylorismo⁴¹, Antunes e Pinto (2017) afirmam que, uma vez que este sistema conduz a um evidente “controle do ‘corpo’ do/a trabalhador/a, menor não fora o controle do ‘intelecto’ empreendido pelo seu criador” (p. 22),

Primeiramente, na imposição de uma unilateralidade na realização das atividades de trabalho. Segundo, na padronização dessa forma, o que requer, como terceiro aspecto, **um empreendimento “pedagógico”** que permita verter tais imposições da gerência aos níveis operacionais. Em último lugar, mas não menos importante, é clara a ênfase de Taylor numa divisão supostamente “equitativa” do trabalho entre gerência e operariado, pela qual caberia à gerência

⁴¹ Desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915), o assim chamado *taylorismo* enfatiza a divisão do trabalho em tarefas simples e repetitivas, com o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade. O taylorismo se baseia na ideia de estudar cientificamente os processos de trabalho, determinar os métodos mais eficientes e padronizá-los, além de utilizar incentivos e supervisão rigorosa para garantir a conformidade dos trabalhadores. Essa abordagem busca maximizar a produção e reduzir custos, com ênfase excessiva na fragmentação do trabalho e pela desconsideração do bem-estar dos trabalhadores, com foco na eficiência.

metamorfosar e impor, ao operariado, o conteúdo do seu próprio saber-fazer, anteriormente usurpado. (ANTUNES E PINTO, 2017, p. 22, grifo nosso.)

Chama a atenção a expressão intencionalmente utilizada pelos autores, ao apontar a existência de um “empreendimento pedagógico” no modelo de Administração Científica de Taylor. Isso porque, necessariamente, para que os trabalhadores pudessem executar as tarefas a serem realizadas no interior da fábrica com a máxima eficiência exigida, necessariamente estes deveriam ser “educados”, ou como já abordado anteriormente, “adestrados” para este fim.

Se faz necessário recordar que dentre os conceitos mais marcantes do chamado *taylorismo*, destacam-se a *especialização*, *disciplina* e *hierarquia*. É notório que, devido a influência da aplicação da metodologia desenvolvida por Taylor na organização do trabalho nas fábricas, tais princípios da *administração científica* evadiram a organização fabril e extrapolaram os limites empresariais, difundindo-se pelos mais diversos setores da vida social. Moreira (1998) recorda que,

Da cidade ao campo, o mundo como um todo espelha o paradigma industrial, porquanto as regras tayloristas-fordistas da regulação técnica e de trabalho extrapolam a fábrica e passam a ser norma de organização e administração dos espaços do mundo. Na cidade, a arquitetura, o trânsito, os hospitais, os cemitérios, as escolas, o urbanismo, tudo passa se organizar de modo padrão, em série e em massa, de acordo com os termos da organização e administração taylorista-fordista. E logo esta norma se passa aos vastos espaços rurais, regionais, nacionais e ganha o mundo. (MOREIRA, 1998, p.121)

Ricci (1999) afirma que a partir de 1950, o ocidente desenvolve uma concepção de educação com traços fortemente ligados ao taylorismo, perceptíveis, principalmente em um modelo educacional “de massas, muito mais apoiada na memorização de conceitos e rotinas que propriamente numa visão heterogênea e crítica da realidade (p. 143). Ou seja, a fábrica, por meio dos mecanismos de organização e gestão, se transporta para escola, implantando seu ideário e atuando diretamente na formação daqueles que, não casualmente, poderiam servir-lhes no futuro com sua força produtiva.

Ricardo Antunes e Geraldo Pinto, em sua obra *A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista* (2017), apresentam argumentos e evidências contundentes a respeito das transformações da escola (ou mais abrangentemente, da educação) e sua relação com as mudanças no mundo do trabalho e da produção, desenvolvendo um panorama histórico que se inicia no início do século XX, estendendo o fio até os dias atuais, em que as formas precarizadas de trabalho parecem ser destinadas a uma parcela bastante específica da classe trabalhadora, exigindo que os

modelos educacionais se adaptem para a produção de tipo específico de trabalhador, que atenda as demandas de cada nova sociedade que surge destas transformações nas relações de produção.

Para Antunes e Pinto (2017) as preocupações de Ford são similares ao de seu contemporâneo Taylor, ou seja “extrair o maior rendimento possível dos/as trabalhadores/as” (p. 25), mas com acréscimos importante: a vinculação da eficiência capitalista (pagar melhores salários) à eficiência dos operários, dando aos trabalhadores um sentido ético do trabalho, como uma “vocação”, no sentido weberiano⁴² do termo. É sobre estes atributos que Taylor desenvolverá seu modelo de organização produtiva, baseada em um maior aproveitamento dos espaços e ferramentas da fábrica, desenvolvendo um sistema de controle que “abarca todos os postos de trabalho como uma cadeia única e interligada de atividades” (Ibid., p. 27). É daí que emerge a famosa linha de montagem na fábrica de Detroit, em 1913⁴³. Completam os autores:

Nesse ponto, é possível indagarmos: o que define, em termos de gestão da força de trabalho, as propostas de Taylor e de Ford? Numa sentença, definem um projeto de usurpação, pela gerência capitalista, do conhecimento do trabalho desenvolvido social e historicamente pela classe trabalhadora. A gerência, ainda que assalariada, passou a açambarcar e reformular tais saberes-fazer em moldes artificiais, sob critérios de eficiência exclusivamente capitalistas, a simplificá-los e, assim padronizados, impô-los aos/às trabalhadores/as. Não por acaso atribuiu-se a Taylor o objetivo de tornar as tarefas dos/as trabalhadores/as tão subdivididas quanto passíveis de serem assumidas por “gorilas amestrados” (Philip, 1927, apud Gramsci, 1991). (ANTUNES E PINTO, 2017, p. 30)

Em linhas gerais, o que o sistema taylorista-fordista fez, foi inovar não somente no que diz respeito às técnicas de aumento da eficiência e, conseqüentemente da produtividade; mas sobretudo, uma inovação nas “formas de exploração da força de trabalho na indústria, concomitante a novas qualificações que ao operariado foram impostas para que integrasse esse novo universo fabril” (ANTUNES E PINTO, 2017, p.

⁴² Weber (2001) argumentou que as crenças religiosas, especialmente o Calvinismo, influenciaram a formação de uma ética de trabalho e uma mentalidade empreendedora que sustentaram o desenvolvimento do capitalismo. Para Weber, a vocação profissional, entendida como um chamado divino para realizar um trabalho específico, desempenhou um papel importante nesse contexto. Ele destacou a importância de uma ética de trabalho disciplinada, onde os indivíduos deveriam se dedicar ao seu trabalho como um dever religioso e buscar o sucesso material como um sinal de bênção divina. Weber explorou a relação entre a vocação, o trabalho e o desenvolvimento econômico, argumentando que a busca da vocação pessoal e a dedicação ao trabalho foram fatores cruciais para o avanço do capitalismo moderno.

⁴³ A linha de montagem de Detroit, implementada por Henry Ford em 1913 na fábrica da Ford Motor Company em Highland Park, revolucionou a indústria automobilística. Por meio desse sistema, os carros eram movidos ao longo de uma linha e os trabalhadores realizavam tarefas específicas em cada estação. Isso aumentou a eficiência e reduziu os custos de produção, permitindo a produção em massa de veículos a preços mais acessíveis. A linha de montagem de Detroit se tornou um marco na história da manufatura, influenciando o desenvolvimento industrial em todo o mundo.

35), que cooperam para a construção daquilo que Gramsci denomina como “um novo tipo de humano, conforme ao novo tipo de trabalho e produção” (GRAMSCI, 1991, p. 382). É nesta fase de “adaptação psicofísica” (Ibid.) às novas formas de trabalho que Ford se percebe diante da organização coletiva dos trabalhadores, por meio da ação dos sindicatos, anunciando a demissão imediata dos trabalhadores insatisfeitos.

De fato, os “altos salários” desapareceram no decorrer das décadas seguintes. E não obstante o fordismo ser atualmente lembrado como um momento da história em que a classe trabalhadora logrou relativa formalização nas condições de assalariamento, tal situação não foi o resultado de uma dádiva do empresariado e muito menos do seu intento de criar um mercado de consumo próspero, em crescimento, para bem atender a todas as necessidades da classe trabalhadora. As mínimas conquistas desse período foram, em verdade, o resultado das diversas lutas travadas pela classe trabalhadora, por meio de entes como os sindicatos, na resistência (ainda que em muitos casos de perfil negocial) frente aos métodos e artifícios organizacionais e políticos do empresariado. (ANTUNES E PINTO, 2017, p. 39).

Entretanto, a competição internacional foi um fator crucial para o declínio do fordismo (VIDAL, 2002). Empresas de países com custos de mão de obra mais baixos, como Japão, conseguiram melhores resultados ao adotar estratégias de produção mais flexíveis e eficientes. Essas empresas estrangeiras foram capazes de oferecer produtos de qualidade semelhantes aos produzidos pelo modelo fordista, porém a preços mais competitivos.

É o surgimento do método conhecido como *Toyotismo*, que ao contrário do fordismo, que enfatizava a produção em massa e padronização, o toyotismo permite a produção *just-in-time*⁴⁴, em que os produtos são fabricados de acordo com a demanda, evitando estoques excessivos e custos elevados. Além disso, o toyotismo incentiva a participação dos trabalhadores no processo de melhoria contínua, valorizando suas ideias e contribuições.

Essa sistemática de reuniões constantes entre assalariados/as e gerência é chamada kaizen, nas quais, segundo Shiroma (1993), é dada aos/às trabalhadores/as uma aparente oportunidade de “contestar” os métodos de trabalho, mas com o objetivo de minimizar os conflitos e se aproveitar ao máximo as divergências como potencialidades para o aumento da produtividade do trabalho em todos os setores. As sugestões colhidas entre os/as

⁴⁴ Vidal (2002) define o Just-in-Time como um conceito do Sistema Toyota de Produção que busca a produção e entrega de produtos no momento exato em que são demandados, evitando o preenchimento de estoques. Dessa forma, o JIT contribui para a redução de custos associados ao armazenamento de estoques, eliminação de desperdícios, maior eficiência na produção e resposta ágil às demandas do mercado, tornando-se uma das principais características do toyotismo, que busca a maximização da eficiência e a minimização do desperdício em todos os processos produtivos.

trabalhadores/as são compiladas pelas gerências e acabam resultando em ampliação do número de tarefas e intensificação do trabalho, não obstante serem festejadas pelas empresas como atitudes proativas dos/as trabalhadores/as (Pinto, 2011). (ANTUNES E PINTO, 2017, p. 48)

Antunes e Pinto (2017) argumentam ainda que esse novo universo produtivo (re)configura o fenômeno da alienação, tornando-a mais interiorizada, mais complexificada (ibid.). “Ele e ela não são mais ‘trabalhador ou trabalhadora’, mas definidos como colaborador ou colaboradora’, ‘consultor e consultora’. A alienação é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada” (ANTUNES E PINTO, 2017, p. 48). Ou seja, ao sentir-se “importante” para a realização do processo produtivo, participando de reuniões em que pode cooperar com sugestões, o trabalhador sente-se parte integrante da empresa.

No entanto, essa forma de alienação se demonstra ainda mais complexa e insidiosa do que a alienação clássica do fordismo. Ao se sentirem valorizados e "importantes", os trabalhadores reproduzem os valores e interesses da empresa, identificando-se com a lógica do capital. É a manifestação da Reificação, fenômeno debatido por Lukács (2003) em sua obra *História e Consciência de Classe* e que será apresentado neste trabalho em seções posteriores. A esse respeito completam Antunes e Pinto (2017):

Estamos longe da apologética do capital que afirma ter o mundo produtivo eliminado a alienação do trabalho. Essa tese não se sustenta. Nós temos, portanto, que compreender essas formas mais interiorizadas e mais complexificadas da alienação e do estranhamento. O que nos leva, finalmente, a desenvolver a seguinte questão: **qual é o projeto de educação que o capital, com tais sistemas de organização, desenvolveu ao longo desse período que compreendeu o século XX? E qual projeto vem se desenhando neste início do século XXI?** (ANTUNES E PINTO, 2017, p. 48, grifo nosso.)

A questão levantada pelos pesquisadores Ricardo Antunes e Geraldo Pinto, grifada no excerto acima, apresenta conexões importantes com os debates propostos neste trabalho acadêmico. Isso porque, todo o cenário que foi apresentado até aqui, dá conta de evidenciar que, as transformações no mundo produtivo trouxeram consigo transformações importantes nas relações de trabalho, que implicam diretamente na constituição das relações sociais. Nesse bojo, necessariamente, encontra-se a Escola que, conforme apresentado anteriormente, acompanha as etapas de desenvolvimento do capitalismo, refletindo seus métodos e, em certa medida, reproduzindo sua estrutura no interior dos sistemas que a estruturam.

As relações entre trabalho e educação, nesse caso, se tornam ainda mais estreitas. A medida em que a sociedade de classes aprofunda seus mecanismos de exploração das classes subalternizadas, especificamente tratando do Proletariado e suas frações presentes na sociedade contemporânea,

O que se pode perceber historicamente é um duplo processo de “expropriação” - material e intelectual. O capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas. Igualmente, busca-se apropriar privadamente do conhecimento adquirido coletivamente no próprio processo de trabalho, devolvendo-o como conhecimento incorporado à máquina, contra o próprio trabalhador. Os modernos círculos de controle de qualidade sinalizam um dos mecanismos mais sutis de expropriação de saber e do conhecimento operário. Há, sobretudo, um processo de esterilização da capacidade humana de criar, produzir, etc. (FRIGOTTO, 2012, p. 29)

Assim, as relações de trabalho que se constroem sob a égide do capital, capitaneada pelo Neoliberalismo (seja em sua forma político-econômica ou ideológica), naturalmente se estabelecem de modo a negar à classe trabalhadora e seus descendentes, as condições mais adequadas para a satisfação de suas necessidades reais.

A Escola, deixa de ter um caráter formativo voltado para a vida social e se torna a principal ferramenta formativa da futura força produtiva a ser incorporada futuramente pelo capital - é a deturpação do conceito de trabalho como princípio educativo. Estudos como o de Jaime Hillesheim (2017) dão conta de que mesmo o estágio profissional, regulamentado por legislação própria⁴⁵ no Brasil, apenas aparentemente se configuram como ampliação de direitos dos estudantes, mas, na essência, “constituem formas de precarização do trabalho e, ao mesmo tempo, reforçam as perspectivas mercadológicas em detrimento da dimensão pedagógica do estágio” (HILLESHEIM, 2017, p. 159).

Desse modo, a resposta para uma das perguntas enunciadas por Antunes e Pinto (2017), “qual projeto [de educação] vem se desenhando neste início do século XXI?”, aponta na direção de uma educação que busca formar trabalhadores adaptáveis às demandas do mercado, privilegiando a capacitação técnica em detrimento da formação. O objetivo é criar uma mão de obra flexível e facilmente descartável, atendendo às

⁴⁵ A lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como “Lei do Estágio”, dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

necessidades imediatas das empresas, sem preocupação com a formação integral dos indivíduos.

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as ciências humanas; ao contrário, poderá concebê-las como decalque das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário. (ANTUNES E PINTO, 2017, p. 66)

Diversos economistas têm situado a atual etapa de desenvolvimento do capitalismo brasileiro como financeiro-rentista ou financeirizado-rentista, caracterizado principalmente como “uma sociedade em que os capitalistas são predominantemente rentistas, enquanto os altos tecnoburocratas são ou os mais altos executivos das companhias, ou os financistas” (BRESSER-PEREIRA, 2018, p. 17), o que não significa, a priori, que não haja interesse do capital no estabelecimento de um modelo industrial que acompanhe as novas necessidades de um mercado cada vez mais internacionalizado e competitivo.

É o caso da chamada *Indústria 4.0*, uma nova fase de evolução da indústria que envolve a integração de tecnologias digitais avançadas nos processos de produção. Essa quarta revolução industrial, como tem sido denominada, está baseada na convergência de tecnologias como Internet das Coisas⁴⁶ (IoT), inteligência artificial⁴⁷, big data⁴⁸, computação em nuvem⁴⁹, robótica avançada e automação (CARLEIAL, 2021).

⁴⁶ A Internet das Coisas (IoT) descreve a rede de objetos físicos incorporados a sensores, software e outras tecnologias com o objetivo de conectar e trocar dados com outros dispositivos e sistemas pela internet. Esses dispositivos variam de objetos domésticos comuns a ferramentas industriais sofisticadas. Com mais de 7 bilhões de dispositivos IoT conectados hoje, os especialistas esperam que esse número cresça para 10 bilhões em 2020 e 22 bilhões em 2025.

⁴⁷ A inteligência artificial (IA) refere-se à capacidade de máquinas e sistemas computacionais imitarem certos aspectos da inteligência humana. Ela envolve algoritmos e técnicas que permitem que as máquinas processem informações, aprendam com os dados, tomem decisões, resolvam problemas e realizem tarefas de forma autônoma, simulando ou reproduzindo algumas capacidades cognitivas humanas, como raciocínio, aprendizado, percepção e linguagem. Em resumo, a inteligência artificial busca criar sistemas que possam realizar tarefas de maneira "inteligente", sem intervenção humana direta.

⁴⁸ Big data refere-se ao imenso volume de dados que é gerado e coletado em diversas fontes, como dispositivos digitais, redes sociais, sensores e transações comerciais. Esses dados são caracterizados por sua variedade, velocidade e volume, tornando-se um desafio para os métodos tradicionais de processamento e análise de dados. O conceito de big data envolve a utilização de técnicas avançadas de coleta, armazenamento, processamento e análise de dados, com o objetivo de extrair informações, identificar padrões, tendências e insights relevantes para apoiar a tomada de decisões estratégicas e a obtenção de vantagem competitiva em diversos setores do mercado.

⁴⁹ A computação em nuvem é um modelo em que recursos computacionais, como armazenamento e processamento de dados, são disponibilizados remotamente por meio da internet. Provedores de serviços em

Liana Carleial, em trabalho intitulado *Capitalismo rentista, tecnologia e trabalho (2021)*, indica que a Indústria 4.0 tem como objetivo principal aumentar a eficiência, a flexibilidade e a produtividade dos sistemas de produção, além de proporcionar novas oportunidades de negócios e inovação, permitindo a interconexão e comunicação entre máquinas, sistemas e produtos, gerando um fluxo contínuo de dados e informações em tempo real. A autora afirma ainda que,

A introdução da indústria 4.0, como todas as revoluções anteriores, promete redução de custos e aumento de produtividade e ela significa, concretamente, a introdução dos processos de digitalização em todos os setores produtivos (CARLEIAL, 2021, p. 5).

O estudo realizado por Liana Carleial, conclui que as transformações no setor industrial promovidas pela Indústria 4.0, associadas ao avanço do neoliberalismo tem implicações diretas sobre a organização do trabalho, aprofundando de forma ainda mais significativa a exploração dos trabalhadores. Além disso, caso o avanço da automação e da inteligência artificial, características da Indústria 4.0, se desenvolva aos patamares desejados por seus desenvolvedores, a consequência direta, principalmente nos países periféricos, é a substituição de empregos tradicionais por sistemas automatizados, resultando em um aumento do desemprego estrutural e precarização do trabalho, intensificando as contradições sociais.

Essa “nova” indústria tem produzido um outro padrão de organização do trabalho, muitas vezes dispensando o assalariamento clássico, o que não é tão novo assim, e implementando o trabalho através de plataformas digitais, que permitiu a uberização do trabalho, a constituição de plataformas de trabalho para venda e compra de produtos e serviços. Para Berardi no âmbito dessa intensa revolução tecnológica que vivemos, a robotização e a internet das coisas, é preciso subordinar o trabalho, uma vez que não haverá emprego para todos. Na realidade, porém, nunca houve emprego para todos sob o capital; o excedente populacional é gerado pelo mesmo movimento que gera a acumulação de capital, o aumento da produtividade e o lucro. (CARLEIAL, 2021, p. 6 e 7)

O raciocínio de Carleial (2021) aponta que o advento das tecnologias digitais, automação e inteligência artificial tem impulsionado a reconfiguração dos processos produtivos, exigindo uma força de trabalho cada vez mais adaptável e multifuncional. Nesse contexto, a educação é frequentemente convocada a se ajustar às novas demandas

nuvem oferecem uma infraestrutura escalável e flexível, permitindo que os usuários acessem e utilizem esses recursos de forma eficiente e sob demanda.

do mercado de trabalho, refletindo a lógica neoliberal de valorização do individualismo, da competitividade e da flexibilidade.

Nesse sentido, a Indústria 4.0 surge como uma das justificativas para a necessidade de “atualização” dos modelos educacionais. De acordo com Pugliesi (2021) os currículos educacionais dos países periféricos são reformulados para enfatizar o ensino de disciplinas relacionadas à ciência, tecnologia, engenharia e matemática (*STEM education*⁵⁰, na sigla em inglês), com o objetivo de suprir as demandas de uma economia cada vez mais *digitalizada*. Essa abordagem, embora estabeleça sobre o discurso da promoção de benefícios em termos de empregabilidade, negligencia a formação humanística, crítica e abrangente dos estudantes. Como aborda Pugliesi (2021):

Como discutimos anteriormente, essa ameaça é concretizada a partir de narrativas que procuram impor uma única função social para a escola, a de responder com mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho, ou de sustentar a economia através da educação [...]. Nesse sentido, programas que promovem o *STEM education*, seja para suprir o mercado com mão de obra, seja para tornar os países mais competitivos no PISA, só fazem reforçar ainda mais o caráter de uma profissionalização docente esvaziado de sentidos, apático. Esses programas tendem a reiterar que o mercado de trabalho e a competitividade econômica são os únicos objetivos da escolarização e tendem a procurar estratégias para estabelecer o *STEM apesar* dos professores. (PUGLIESE, 2021, p. 103)

O avanço rumo a um novo modelo de indústria, denominado de indústria 4.0, tem implicado na necessidade de um novo modelo escolar que esteja alinhado com essa transformação. Nesse contexto, é evidente a forte influência do pensamento neoliberal, que molda o currículo escolar em direção a um enfoque voltado para o aprendizado baseado em competências e habilidades. Essa abordagem tem como objetivo preparar os estudantes para se tornarem os futuros proletários, prontos para atuar em um ambiente de trabalho marcado por novas demandas, principalmente no que tange ao uso das tecnologias.

Assim, a ideia de uma educação pública voltada exclusivamente para o mercado de trabalho e para a formação de trabalhadores adaptáveis e produtivos reflete a lógica neoliberal de mercantilização da educação. Nesse contexto, o conhecimento é tratado como uma mercadoria e a escola é vista como uma empresa, preocupada em formar futuros trabalhadores assalariados, para atender às demandas imediatas do setor produtivo.

⁵⁰ Educação STEM é um acrônimo em inglês que representa as áreas de conhecimento em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. É um modelo educacional que busca integrar essas disciplinas de forma interdisciplinar, enfatizando a aplicação prática do conhecimento científico e tecnológico.

E não apenas isso: estes futuros trabalhadores, cujo discurso neoliberal tenta convencê-los a estarem sendo formados para tornarem-se “empreendedores”⁵¹ são na verdade, compelidos por todas mazelas sociais que os circundam, a compor o Proletariado⁵² - classe social que, segundo o pensamento marxista, é formada pelos trabalhadores assalariados sem a propriedade dos meios de produção. Nas palavras de Arruda (2012):

A automação e a informatização da produção de bens e serviços exige, sim, trabalhadores cada vez mais qualificados e especializados (uma especialização evidentemente unilateral). Isso, por um lado, promove e melhora as condições de trabalho dessa parcela da força de trabalho; mas, por outro lado, reduz um número crescente de trabalhadores à condição de subqualificados ou mesmo desqualificados, sujeitos à insegurança, à instabilidade laboral, ou mesmo à marginalidade. (ARRUDA, 2012, p. 88).

Conforme apresentado até aqui, esta especialização e qualificação do trabalho, a que se refere Arruda (2012), ocorre em grande medida por meio da educação escolar, que voltada à preparação para o trabalho, constitui-se enquanto ferramenta de preparação da força produtiva para abastecimento do grande capital, em suas mais distintas formas. Mudanças curriculares, tais como observadas no Brasil por meio da introdução da BNCC e do Novo Ensino Médio, assim como a plataformização da educação, apenas reforçam esta lógica, pautada sobretudo, em uma compreensão dual da Escola.

A plataformização da educação, que visa preparar o estudante para a introdução em um novo mercado de trabalho, sustentado pela noção de *Indústria 4.0*, reflete a lógica do neoliberalismo ao impulsionar a adoção de tecnologias digitais e plataformas online como parte fundamental dos processos educacionais. Esse fenômeno tem sido impulsionado pelo avanço tecnológico e pela expansão do acesso à internet, mas também é estimulado pelas políticas neoliberais que promovem a privatização e a mercantilização da educação (MORAES, 2021).

Com a plataformização, aspectos importantes da educação são transferidos para ambientes virtuais, incluindo aulas, atividades, avaliações e recursos educacionais. Isso pode levar a uma redução de custos para as instituições de ensino, bem como a uma maior

⁵¹ Uma das áreas de conhecimento que ganha destaque com o Novo Ensino Médio é o Empreendedorismo, entendido como um conjunto de competências e habilidades que permitem aos indivíduos identificar oportunidades, criar e inovar, assumir riscos de forma responsável e transformar ideias em ações concretas. O empreendedorismo, nesse contexto, não se restringe apenas à criação de empresas, mas também abrange a capacidade de autogestão, trabalho em equipe, liderança, resolução de problemas, entre outras habilidades fundamentais para a vida pessoal e profissional dos estudantes. (BNCC, 2018, p. 466)

⁵² As discussões teóricas relacionadas às principais categorias do pensamento marxista serão realizadas em seção posterior.

flexibilização dos horários e locais de aprendizagem. Porém, a plataformização também pode acarretar em consequências negativas, especialmente para os estudantes da escola pública.

A plataformização intensifica o processo de precarização do trabalho docente, uma vez que os professores são submetidos a regimes de trabalho mais flexíveis, sem o devido reconhecimento de suas horas extras e esforços adicionais exigidos para adaptar o conteúdo ao ambiente virtual. É que Teixeira (2022) denomina de *uberização do trabalho docente*:

As estratégias das plataformas para se inserirem no ensino público são as mais diversas, a BNCC também serve de base para a inserção de serviços educacionais via plataformas digitais, o que cria um ambiente propício para a uberização do trabalho docente. Não se trata de negar o avanço tecnológico, se trata de se avaliar as reais intenções dos conglomerados educacionais em se promover o envolvimento das crianças com as plataformas desde sua formação de base. (TEIXEIRA, 2022, p. 131 e 132)

Além disso, a plataformização pode exacerbar as desigualdades educacionais, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso igualitário a dispositivos tecnológicos e à internet de qualidade, o que pode acentuar as disparidades de aprendizado.

Para os estudantes da escola pública, a plataformização pode representar um desafio adicional, já que muitos deles não têm acesso aos recursos tecnológicos necessários para participar plenamente das atividades educacionais online. Isso pode levar a um maior grau de exclusão e marginalização desses estudantes, aprofundando a desigualdade educacional.

Dessa forma, a plataformização da educação reflete a lógica do neoliberalismo ao promover uma educação cada vez mais voltada para a lógica de mercado e para a flexibilização do trabalho docente, em detrimento da qualidade e da equidade educacional. Nesse contexto, a formação educacional precarizada do estudante da escola pública se acentua, tornando ainda mais relevante a análise do protoproletariado como uma categoria que emerge nesse cenário e que carrega consigo os reflexos das políticas neoliberais sobre a educação brasileira.

No próximo capítulo, intitulado "O Protoproletariado Organizado: Entre Estratégias e Táticas de Mobilização", a análise será direcionada para a compreensão das estratégias e táticas empregadas pelo protoproletariado na confrontação das políticas neoliberais que afetam a educação na América Latina. Será focado especialmente o papel crucial desempenhado pelas ocupações secundaristas como uma estratégia de

resistência adotada no Chile, Argentina e Brasil, investigando as estratégias adotadas, as táticas de mobilização empregadas e o impacto desse movimento na resistência às políticas neoliberais na educação da América Latina.

3. O PROTOPROLETARIADO ORGANIZADO: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE MOBILIZAÇÃO

O presente capítulo aborda o movimento de ocupação das escolas públicas brasileiras, ocorrido entre os anos de 2015 e 2016, buscando analisar suas principais nuances e desdobramentos. Para compreender de forma abrangente esse fenômeno, faz-se imprescindível uma revisão histórica dos movimentos estudantis latino-americanos, destacando-se especialmente o *Movimiento Pingüino* (Movimento Pinguim), ocorrido no Chile, em 2006, e o *Estudiantazo de Córdoba*, em 2010, na Argentina.

Ambos os movimentos surgiram como marcos inéditos na história dos movimentos estudantis, notabilizando-se pela utilização inovadora de métodos de organização coletiva e pela reivindicação de direitos educacionais e sociais. A influência desses movimentos precursores e correlatos reverberou em diversos países da América Latina nos anos subsequentes, incluindo o Brasil, onde o movimento secundarista brasileiro protagonizou as ocupações escolares de 2015 e 2016.

Ao explorar esses antecedentes históricos, esta seção se propõe a analisar de forma mais profunda e contextualizada o movimento secundarista brasileiro, compreendendo as estratégias e táticas de mobilização adotadas pelo protoproletariado organizado nas ocupações escolares, evidenciando a busca pela emancipação e transformação social dessa camada vulnerável da população.

Para efeitos desta tese, o termo "protoproletariado organizado" denota a categoria de estudantes que, ao adquirirem consciência das opressões que incidem sobre eles, empreendem conscientemente ações de organização. Essas ações organizativas podem se manifestar através de múltiplos meios, como a formação de grêmios estudantis, a criação de coletivos de estudantes, a participação em associações e conselhos estudantis, ou até mesmo através de ativismo digital ou outras formas de mobilização coletiva que tenham origem nas próprias fileiras estudantis. Essas iniciativas culminam em ações concretas e, em última instância, levam à constituição de um movimento de luta política, que se assume como tal e contribui, a partir de sua perspectiva estudantil, para o engajamento político mais amplo da classe trabalhadora.

3.1. Educação e práxis política na América Latina: da Revolta dos Pinguins (2006) ao *Estudiantazo de Córdoba* (2010)

É impossível tratar do movimento de ocupação das escolas públicas brasileiras, ocorrido em 2015 e 2016, e de suas principais nuances, sem que antes se passe em revista a história dos movimentos estudantis latino-americanos, em especial, aqueles que se desenvolveram no Chile, no ano de 2006. Isso porque, de forma inédita, principalmente no que diz respeito aos métodos de organização coletiva empregados, o movimento conhecido como *Movimiento Pingüino* (Movimento Pinguim), *Rebelión Pingüina* (Rebelião dos Pinguins) ou mesmo *Revolución Pingüina* (Revolução dos Pinguins)⁵³ foi precursor dos principais movimentos secundaristas que viriam a desenvolver-se em diversos países da América Latina nos anos seguintes.

A Revolta dos Pinguins tem como estopim a apresentação formal dos estudantes secundaristas de uma petição à então Presidente da República, recém empossada, Verónica Michelle Bachelet Jeria, que se referia à uma demanda legítima dos estudantes, sobretudo, daqueles filhos da classe trabalhadora chilena: a exigência pelo *Passe Escolar*, ou seja, a redução de preço das tarifas de transporte urbano aos estudantes.

Apesar da indiscutível relevância do pedido, encaminhado tanto à Michelle Bachelet quanto ao Ministro da Educação de seu governo, Martín Nicolás Zilic Hrepic, a demanda foi ignorada. Se faz necessário mencionar, que esta mesma demanda, referente ao *Passe Escolar*, já havia sido apresentada no ano anterior (2005) por comissão constituída pelos Dirigentes Estudantis da Região Metropolitana de Santiago, por meio de documento público, intitulado *Propuesta de Trabajo de Estudiantes Secundarios de la R.M*⁵⁴.

O citado documento, hospedado no website do Observatório Chileno de Políticas Educativas – OPECH⁵⁵, contém não apenas reivindicações, como propostas claras de implementação de políticas educacionais, construídas de forma coletiva pelos estudantes em diálogo com o Departamento de Educação e apresentadas à época ao Gabinete do Secretário Ministerial, Alejandro Traverso. Entretanto, o próprio documento aponta que as demandas dos estudantes, quando estes foram ouvidos, não se limitava apenas ao transporte estudantil, mas as ultrapassavam, o que exigia, uma reforma considerável na estrutura educacional chilena.

Os tópicos listados foram amplamente discutidos nessa mesa de trabalho. O resultado dessas demandas foi materializado em acordo entre as partes. No entanto, as conversas que ocorreram em torno da situação foram demonstrando a

⁵³ A designação “Pinguins” se deve à aparência dos uniformes utilizados pelos estudantes secundaristas chilenos, composta de peças sociais (terno e gravata), predominantemente nas cores azul marinho e branco.

⁵⁴ Sigla em espanhol para *Región Metropolitana*.

⁵⁵ http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/finalccaa.pdf

existência de outras questões que os alunos legitimamente queriam tratar, e que havia todas as possibilidades e vontade de formar mesas de trabalho que contemplem as inquietações e interesses dos estudantes. (OPECH, 2005, p. 2, tradução nossa.)⁵⁶

Ou seja, o que os estudantes chilenos reivindicavam em 2005, era uma maior participação na tomada de decisões que influenciavam diretamente sobre suas vidas escolares, e porque não dizer, sobre seu próprio futuro. Afinal, o sistema educacional chileno é marcado, por amplas contradições, não apenas por estar inserido no interior de uma estrutura social de um país economicamente dependente, pertencente à periferia da economia capitalista; mas, sobretudo, por suas idiossincrasias históricas, que perpassam, entre outros acontecimentos, uma Ditadura Militar (1973-1990), comandada de forma violenta pelo General Augusto Pinochet.

É importante mencionar que durante a ditadura de Pinochet, instaurada em 1973 a partir da deposição violenta de Salvador Allende, Presidente socialista democraticamente eleito, o Chile tornou-se pioneiro na adoção do modelo econômico neoliberal entre os países sul-americanos. O neoliberalismo praticado no Chile foi marcado, sobretudo, pelo encolhimento das ações do Estado sobre a economia, dando preferência aos setores privados - doutrina conhecida como Estado Mínimo. Obviamente, tais ações produzidas na infraestrutura econômica surtiram efeitos sobre a estrutura educacional, que passa gradualmente a responder ao capital privado, em detrimento de um modelo de educação pública, gratuita e de qualidade.

É necessário resgatar que Pinochet ascendeu ao poder no ano de 1973, derrubando o regime democrático do Chile e de seu Presidente, Salvador Allende, democraticamente eleito e que possuía entre suas principais propostas políticas a implantação de um sistema educacional democrático, único e planejado (QUADRAT, 2011, p. 1). Pinochet, na contramão dos anseios democráticos propostos por Allende, promulga durante seu governo a *Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza*, conhecida pela sigla LOCE, caracterizada, sobretudo, pelo predomínio do privado sobre o público, constituindo aquilo que Schmal (2011) denomina como “fundamentalismo”:

Esse fundamentalismo se expressou em uma redução do papel do Estado na educação, abrindo espaços para o financiamento privado da educação por meio

⁵⁶ No original: “Los temas enumerados se discutieron ampliamente en esa mesa de trabajo. El resultado de estas demandas se concretó en un acuerdo entre las partes. Sin embargo, las conversaciones que se gestaron en torno a la coyuntura, fueron demostrando la existencia de otros temas que legitimamente los estudiantes querían tratar, y que existían todas las posibilidades y voluntades para conformar mesas de trabajo que abordaran las inquietudes e intereses del estudiantado.”

de financiamento público aos estabelecimentos de ensino privados, que nos casos em que a norma não permitia a finalidade do lucro, projetavam estruturas que de fato lhes permitiam obter benefícios pecuniários significativos. A ênfase foi colocada na salvaguarda da "liberdade de educação", sem prestar atenção semelhante ao direito à educação. A LOCE permitiu o financiamento público a instituições de ensino privadas com fins lucrativos, sem grandes exigências quanto à sua criação e à qualidade do seu funcionamento. Ao mesmo tempo, as escolas públicas municipais operavam com subsídios irrisórios baseados na frequência dos alunos. O resultado é o que os testes padronizados nacionais evidenciaram: educação pública de baixa qualidade. (SCHMAL, 2011, p. 2, tradução nossa.)⁵⁷

Assim, as políticas educacionais durante a Ditadura Militar de Pinochet, no Chile, passam a ser marcadas pela implantação de uma organização fundamentalmente neoliberal, caracterizada por uma predileção sistêmica aos métodos gerenciais próprios do processo de produção e de exploração capitalista.

Ademais, delineava-se um marcante hiato entre os órgãos determinantes de autoridade e a coletividade, as quais gradativamente distanciavam-se dos processos decisórios, sobretudo em virtude da carência de entidades intermediadoras capazes de fomentar o intercâmbio dialógico entre a esfera cívica e a esfera política. Tal cenário se entrelaçava com a prática de tortura e perseguição de opositores políticos, bem como com uma enraizada repressão dos movimentos sociais engajados na defesa dos Direitos, assim como na luta pela supressão do próprio regime.

O Movimento estudantil não escapa a esta lógica repressiva, e em meio à protestos e manifestações contra o regime militar em curso, passa a ter seus direitos de livre manifestação subtraídos, além de suas principais organizações coletivas desarticuladas. Segundo Bravo (apud Sepúlveda, 2012),

A partir de 1973, o governo universitário, as federações e os centros estudantis foram dissolvidos. A universidade foi intervencionada e a sua autonomia quebrada com a intervenção militar e a imposição de reitores delegados, membros das Forças Armadas que pouco ou nada entendiam de "Universidade", mas com amplos poderes para "criar, modificar, consolidar ou suprimir", cargos, escolas, carreiras, programas, estatutos e regras de convivência acadêmica. O regime declarou o pluralismo ideológico absolutamente abolido e assegurado com a purificação contínua dos dissidentes ou elementos conflituosos nos campi

⁵⁷ No original: "Este fundamentalismo se expresó en una reducción del rol del Estado en materia educativa, abriendo espacios al financiamiento privado de la educación mediante el financiamiento público a establecimientos educacionales privados, los que en los casos en que la norma no permitía el fin de lucro, diseñaron estructuras que en los hechos les permitieron obtener significativos beneficios pecuniarios. El acento se puso en el resguardo de la "libertad de enseñanza", sin prestar similar atención al derecho a la educación. La LOCE permitió el financiamiento público a instituciones educacionales privadas con fines de lucro, sin mayores requisitos respecto de su creación y la calidad de su funcionamiento. En paralelo las escuelas públicas municipales funcionaron con subvenciones irrisorias basadas en la asistencia a clases de los alumnosiii. El resultado es lo que las pruebas nacionales estandarizadasiv han evidenciado: una educación pública de mala calidad."

universitários, exonerando acadêmicos e funcionários, e expulsando milhares de estudantes, sob estrita vigilância ideológica e disciplina interna. Os números estimados calculam que 20.000 alunos são expulsos (15 a 18%), 25% do pessoal docente e 15% do pessoal não docente exonerado. (BRAVO, 2012, apud SEPÚLVEDA, 2012, p. 78, tradução nossa.)⁵⁸

Dentre as políticas públicas neoliberais mais catastróficas implantadas pelo governo Pinochet na educação por meio da LOCE, destaca-se a municipalização das escolas públicas chilenas, que deixam de compor um sistema nacional de educação e passam a responder organizacional e orçamentariamente aos municípios.

Valle (2017) aponta que esse movimento trouxera consigo ao menos dois efeitos considerados graves para a educação chilena: o primeiro, foi a perda da qualidade das escolas públicas, que uma vez tendo de depender exclusivamente dos recursos municipais para sua manutenção, passam a estar sujeitas às mais diversas intempéries próprias da efemeridade dos inconsistentes projetos educacionais locais; o segundo efeito, diretamente conectado ao primeiro, foi a criação dos “colégios particulares subvencionados” (idem, p. 165), que são escolas privadas, pertencentes à empresários do setor educacional, que passam a receber financiamento governamental, por cada estudante devidamente matriculado e que frequente regularmente a escola. Entretanto, o Estado “não exerce nenhum controle como no passado, sobre a qualidade da educação entregue; além disso, eles são livres para cobrar mensalidades dos alunos”. (VALLE, 2017, p. 166, tradução nossa⁵⁹).

A Ditadura Militar Chilena, sob comando de Augusto Pinochet, se estende até o ano de 1990, e com ela, um projeto educacional excludente e articulado junto aos interesses da burguesia. Os filhos da classe trabalhadora, cada vez mais, encontravam-se desamparados e sujeitos às manipulações próprias de um sistema econômico cujo fim é, invariavelmente, o lucro. As gerações de estudantes que sucedem àqueles que lutaram contra a Ditadura Militar e seus efeitos na educação, de certo modo, têm cerceados seu direito à memória, desconectando-se dos importantes eventos históricos que marcaram as

⁵⁸ No original: “A partir de 1973 fue disuelto el gobierno universitario, federaciones y centros de alumnos. La universidad fue intervenida y su autonomía rota con la intervención militar e imposición de rectores delegados, integrantes de las Fuerzas Armadas que poco o nada entendían de «Universidad» pero con amplias atribuciones para «crear, modificar, refundir o suprimir», cargos, escuelas, carreras, programas, estatutos y normas de convivencia académica. El régimen declaró el pluralismo ideológico absolutamente abolido y asegurado con la continua depuración de las disidencias o elementos conflictivos en los campus universitarios, exonerando a académicos, funcionarios y expulsando a miles de alumnos, bajo una férrea vigilancia ideológica y disciplinamiento interno. Las cifras estimativas calculan en 20 mil los alumnos expulsados (15 a 18%), el 25% del personal docente y 15% de personal no académico exonerado.”

⁵⁹ No original: “Pero no ejerce ningún control, como antaño, sobre la calidad de la educación entregada; además, aquéllos son libres de cobrar mensualidades a los estudiantes.”

diversas tentativas de resistência do movimento estudantil durante o período de exceção. Até que,

Em 2005 foi lançado um documentário produzido por protagonistas e participantes desse movimento de 1980, chamado de “*Actores Secundários*” [...] e acabou tendo um forte impacto, primeiro por chegar ao cinema aberto, comercial, o que já era surpreendente, e depois, foi transmitido pela televisão. (A REVOLTA DOS PINGUINS, 2007)

De acordo com registros do documentário *A Revolta dos Pinguins*, de Carlos Pronzato (2007), que narra o início e o desenvolvimento das ocupações secundaristas no Chile em 2006, o documentário *Actores Secundários* procurava resgatar um episódio da história do Chile que, até então, era pouco conhecida: o protagonismo dos estudantes secundaristas diante do autoritarismo da Ditadura de Pinochet.

E foi justamente a repercussão deste documentário, associado à um sentimento de exclusão e indiferença por parte das autoridades governamentais, a “faísca” necessária para reacender nos jovens estudantes secundaristas a chama revolucionária que estava temporariamente apagada, primeiro, pela repressão dos anos de violência e coerção promovidos pela Ditadura Militar, e depois, pela alienação própria de uma superestrutura arquitetada ideologicamente sobre as perspectivas neoliberais.

É muito importante quando um movimento social, como foi o dos secundaristas no ano passado [2006], toma consciência de sua história, seja através de um documentário, tomando consciência do que aconteceu nos anos 80, significa que é um movimento social maduro, que aprende com a história e não repete os mesmos erros. O movimento estudantil do ano passado [2006] era maduro nesse sentido. Era um movimento que reconhecia sua história, que recorria a essa experiência para através dela gerar novas formas de organização. (A REVOLTA DOS PINGUINS, 2007)

As novas formas de organização, a que se refere o documentário *A Revolta dos Pinguins*, é justamente a principal característica da Revolução dos Pinguins de 2006: uma organização fundada sobre os mesmos princípios de coletividade daqueles que os precederam, contudo, acrescidas de novos elementos, tendo destaque, o uso das Redes Sociais como instrumento de comunicação, difusão de ideias e intercâmbio entre os pares.

Castells (2012), compreende o uso da Rede Social pelos Movimentos Sociais como um “novo espaço público, o espaço interconectado entre o espaço digital e o urbano, um espaço de comunicação autônoma” (p. 28). No caso do Movimento Social chileno em questão, a ocupação dos espaços públicos, a exemplo do que já havia acontecido na década

de 80 do século passado, também passa a ser uma das principais estratégias utilizadas. A diferença, nesse caso, é que surge um novo espaço a ser ocupado: a Internet – e como ocorre em todo movimento de ocupação de espaços públicos, há lutas das mais diversas a serem constantemente travadas, pelo domínio e utilização estratégica do espaço ocupado.

Dessa forma, os meios tecnológicos tiveram um papel crucial na construção da arquitetura de um movimento estudantil nacional. O uso do celular e da Internet, em suas diversas dimensões contemporâneas: Fotolog, Messenger, e-mails, weblogs, etc. Permitia uma comunicação constante, especialmente entre os colégios de Santiago e entre eles e as regiões [...]. A grande abrangência geográfica que esses meios alcançam serviu para articular um movimento em nível nacional. Foi assim que as escolas de ensino médio aproveitaram o imediatismo e o uso massivo desses recursos tecnológicos para gerar adesão e, conseqüentemente, atingir seus objetivos. (SERÓN; ROJAS, 2008, p. 164, tradução nossa.⁶⁰)

Inicialmente, os chamados “Pinguins”, após terem seus pedidos de diálogo frequentemente negados pelas autoridades chilenas, ocupam as ruas. As primeiras mobilizações de rua acontecem entre os dias 27 de abril e 19 de maio de 2006 (VALLE, 2017, p. 78), e tiveram como pautas iniciais a precariedade das escolas municipais chilenas, que conforme exposto anteriormente, sofriam as conseqüências de um modelo de gestão educacional neoliberal voltado para os interesses do mercado, o que gerou um sucateamento progressivo dos estabelecimentos educacionais públicos.

Uma destas escolas, mais precisamente o Liceo A-45 Carlos Cousiño havia sido apelidado pelos próprios alunos de “*Liceo Aquático*”, após a divulgação na internet de vídeos que mostravam água correndo por seus corredores durante as primeiras chuvas do ano (RAMÍREZ, 2016).

A rápida difusão dos vídeos que mostravam a precária situação do Liceo Carlos Cousiño, associada às conhecidas condições relativas à qualidade da educação chilena, levaram os estudantes a se mobilizarem em tempo recorde em diversas regiões do país, incluindo entre suas reivindicações pautas das mais diversas, que da mesma forma, se demonstraram extremamente relevantes.

⁶⁰ No original: “De esta forma, los medios tecnológicos jugaron un papel crucial para construir la arquitectura de un movimiento estudiantil nacional. La utilización de telefonía celular y de Internet, en sus diferentes dimensiones contemporáneas: Fotolog, Messenger, e-mails, weblogs, etc. permitió una constante comunicación especialmente entre secundarios de Santiago y de estos con regiones [...]. La gran cobertura geográfica que alcanzan estos medios sirvió para que se articulara un movimiento a nivel nacional. Es así como los secundarios sacaron ventaja de la inmediatez y del uso masivo de estos recursos tecnológicos para generar adhesión y por consiguiente, lograr sus fines.”

O que se sentia na cidade mineira era representativo da situação precária dos colégios municipais, com infraestrutura e orçamentos insuficientes. No dia seguinte, em Santiago, várias escolas participaram de uma passeata reclamando do aumento da taxa do Concurso de Seleção Universitária e o anúncio de que o passe escolar só poderia ser usado duas vezes ao dia. Em 19 de maio, o Instituto Nacional foi tomado por seus alunos que aguardavam a mensagem presidencial em 21 de maio. (RAMÍREZ, 2016, tradução nossa.⁶¹)

O dia 21 de maio é um feriado nacional bastante comemorado no Chile, que relembra o aniversário da *Batalha Naval de Iquique*, que ocorreu no ano de 1879. É também o dia em que os Presidentes da República tradicionalmente, todos os anos, costumam fazer seu discurso para o Congresso Pleno da Nação. De certo modo, os estudantes aguardavam que, diante dos protestos iniciados no mês anterior, a então Presidente Michelle Bachelet realizaria qualquer tipo de menção, que ao menos sinalizasse algum interesse pelas demandas estudantis.

Ramírez (2016) ainda acrescenta que o silêncio de Bachelet foi interpretado pelos estudantes como uma resposta nula, o que promove uma onda generalizada de protestos que surpreende até mesmo os dirigentes secundaristas, que desde então, passaram a lograr cada vez mais êxito em suas convocatórias.

Os garotos [estudantes secundaristas] começam a pressionar o governo que acaba de assumir, de Michelle Bachelet, e o Ministro da Educação, Martín Zilic, apresentando sua petição, mas o Ministro não lhes dá nenhuma importância. Logo começam as primeiras mobilizações e o governo continua sem responder às demandas, insinuando [Martín Zilic] que as ações eram orquestradas pelo Partido Comunista, e com isso tentou desprestigiar o movimento dizendo: “eles [os estudantes secundaristas] são apenas instrumentos, não existe nenhum problema”. (A REVOLTA DOS PINGUINS, 2007)

Em síntese, é nessa sequência que desenvolvem os acontecimentos analisados até aqui: queda de um governo democrático por meio de um golpe de Estado (1973), repressão dos aparelhos coercitivos às manifestações de resistência dos movimentos sociais, incluindo o movimento estudantil (durante todo o período de exceção, mas sobretudo nos anos de 1980), implantação de contínuas políticas neoliberais que impactaram diretamente o sistema educacional chileno (1973-1990), levando à municipalização da educação e consequente sucateamento de sua infraestrutura por meio da LOCE, voltada à privatização

⁶¹ No original: “Lo que se sentía en la ciudad minera era representativo de la precaria situación que se vivía en los liceos municipales, con infraestructura y presupuestos insuficientes. Al día siguiente en Santiago varios colegios participaron en una marcha reclamando por el alza en el cobro de la Prueba de Selección Universitaria y por el anuncio de que el pase escolar podría ser utilizado sólo dos veces al día. El 19 de mayo, el Instituto Nacional fue tomado por sus estudiantes esperando el mensaje presidencial del 21 de mayo.”

do ensino público e à livre concorrência entre escolas (1990), tentativa de diálogo dos estudantes com membros do governo (2005), que, por fim, eclodem em um movimento social sem precedentes até aquele momento da história dos movimentos sociais latino-americanos - A Revolta dos Pinguins (2006).

Para Óscar Aguilera (apud Ramírez, 2016), Pesquisador do Departamento de Estudos Pedagógicos da Universidade do Chile, até meados dos anos 2000, havia um tipo de estudante secundário: aquele que frequentava as aulas em um *Liceo* (Escola de Ensino Médio) com tradições de ativismo. Em 2006, porém, continua o pesquisador, surge um novo tipo de estudante, proveniente dos *Liceos* da periferia e dos colégios particulares subvencionados, tanto da capital quanto do interior do país. Víctor Orellana (ibid.) investigador assistente do *Centro de Investigación Avanzada en Educación* (CIAE) da Universidade do Chile, complementa que

A rebelião nesse ponto permitiu justamente que o movimento se desenvolvesse como uma crítica a Bachelet, que personificava a resistência à ditadura militar. No entanto, o movimento de 2006 não pode ser reduzido a uma identidade ou problema juvenil. Isso se refere a um conflito social, de classe e não de identidade. A partir dessas experiências tem sido possível pensar o público e o democrático não como uma cultura museológica, mas como o projeto do resistências e movimentos sociais que emergem do atual Chile. (ORELLANA, apud RAMÍREZ, 2016, tradução nossa.⁶²)

Entre os aspectos relevantes, assinalados por Orellana (2016), há um, em específico, que muito interessa a esta pesquisa acadêmica: a percepção de que o Chile não estava naquele momento histórico diante de um movimento social identitário, outrossim, de um conflito “social e de classe”. Naturalmente, os movimentos sociais denominados de Movimentos Identitários⁶³ tem seu lugar na dinâmica da luta de classes, mas este movimento, em específico, composto por estudantes periféricos chilenos, produziram uma luta que supera a mera reafirmação do grupo ao qual pertenciam, direcionando-se de forma estrategicamente organizada para as estruturas do próprio sistema econômico e social que fundaram as contradições por eles vivenciadas.

⁶² No original: “La rebeldía con ese punto permitió justamente que el movimiento se desarrollara como crítica a Bachelet, que personificaba la resistencia a la dictadura militar. Ahora bien, el movimiento de 2006 no puede reducirse a una identidad o problemática juvenil. Esto remite a un conflicto social, de clase, y no identitario”, afirmó Orellana, quien explicó además que a partir de estas experiencias “ha sido posible pensar en lo público y lo democrático no como cultura de museo, sino como el proyecto de las resistencias y los movimientos sociales que emergen del Chile actual”.

⁶³ A respeito da conceituação dos diversos tipos de movimentos sociais, o qual este texto se compromete a abordar, recomenda-se o artigo intitulado: “O conceito de movimentos sociais revisitado”, de Karine Pereira Goss e Kelly Prudêncio (2004), no qual tratam, entre outros temas, do conceito de Movimento Social Identitário e sua diferenciação diante dos demais Movimentos Sociais existentes.

Ou seja, o Protoproletariado, objeto deste estudo, é mais uma vez o protagonista diante das imposições sistêmicas e conjunturais do modo de produção capitalista, que produz efeitos nas mais diversas estruturas burocráticas do Estado, incluindo àquelas que são responsáveis pela organização dos sistemas escolares. Naturalmente, compreende-se que os sistemas escolares são arregimentados ideológica e estruturalmente aos moldes do modelo econômico hegemônico em determinada localidade.

No caso chileno, o que se percebe é que a estrutura educacional que se impõe sobre os estudantes padece dos principais sintomas de um modelo educacional fundado sob a lógica desigual e injusta do capital. Logo, lutar contra a forma de organização do sistema escolar, por conseguinte, se traduz em luta contra a própria hegemonia do mercado educacional, e em última análise, contra a hegemonia do capital. No estudo realizado pelos pesquisadores Serón e Rojas (2008), entre os resultados obtidos registra-se que

Os estudantes entenderam esse movimento como o único caminho possível para gerar uma mudança na política educacional. Era a sua forma de serem cidadãos ativos sem o serem, pois não tinham idade para se inscreverem nos cadernos eleitorais, estavam impedidos de exercer qualquer direito democrático. Se o movimento ganhou tanta força, foi porque a maioria dos estudantes do país eram marginalizados pelo sistema. Um sistema educacional regido pelo mercado em que quem tem mais pode optar por uma educação melhor e por um futuro melhor e onde quem não tem recursos está condenado a viver na ignorância e a não escapar da pobreza. (SERÓN E ROJAS, 2008, p. 257, tradução nossa.⁶⁴)

As lutas articuladas pelo Protoproletariado chileno em 2006 utilizaram-se de diversas estratégias e táticas que já haviam sido utilizadas durante a resistência estudantil à ditadura de Pinochet, conforme apontado anteriormente. Dentre estas táticas já utilizadas e redesenhadas para esse novo momento econômico, político e social que o país passava, encontrava-se o movimento de ocupação das escolas públicas, ação política que marcaria, de forma intensa, a memória desse movimento social.

Na medida em que a repressão policial aumentava nas ruas contra o movimento estudantil, refugiar-se nas próprias escolas em que frequentavam passa a ser, a princípio, uma opção pela própria segurança dos manifestantes. Com o passar dos dias, porém, o que se percebe, a exemplo de outras ocupações escolares já analisadas, é que o espaço escolar,

⁶⁴ No original: “Los estudiantes entendieron este movimiento como la única vía posible para generar un cambio en la política educacional. Era su forma de ser ciudadanos activos sin serlo, ya que por no tener la edad para inscribirse en los registros electorales, estaban impedidos de ejercer todo derecho democrático. Si el movimiento cobró tanta fuerza fue porque la mayoría de los estudiantes del país eran los marginados del sistema. Un sistema educacional regido por el mercado en el que los que más tienen pueden optar a una mejor educación y a un mejor futuro y donde los que no tienen recursos están condenados a vivir en la ignorancia y no salir de la pobreza.”

antes compreendido como espaço de reprodução de conhecimento, torna-se então, espaço de luta política e protagonismo dos estudantes secundaristas. Acompanhando esse protagonismo, estava o fato de “a opinião pública manifestar-se em favor das ações realizadas pelos jovens estudantes” (A REVOLTA DOS PINGUINS, 2007), característica considerada primordial para o progresso deste movimento.

A falta de recursos nas escolas municipais interferia na qualidade do ensino e gerava os piores resultados acadêmicos medidos na PSU e no SIMCE, fechando o círculo vicioso da pobreza. O dinheiro que os municípios recebiam para os subsídios educacionais não chegava ao seu destino, pois passava por muitas mãos: os governos locais eram incapazes de administrar bem os recursos, pois tinham graves problemas econômicos ou eram muito pequenos; assim, o sistema gerou uma enorme desigualdade: "as comunas com mais recursos oferecem uma educação de maior qualidade, enquanto as comunas mais pobres mantêm sérias deficiências". Em relação ao ensino privado subsidiado, eles argumentaram que muitos dos apoiadores, que a lei exigia apenas serem maiores de idade para abrir uma escola, "estão no campo educacional apenas para obter benefícios econômicos". (VALLE, 2017, p. 183, tradução nossa.⁶⁵)

Conforme observado até aqui, o movimento secundarista chileno, conhecido como a Revolta dos Pinguins, foi um movimento social repleto de inovações, se comparado aos demais movimentos sociais de luta pela educação, principalmente, aqueles movimentos dirigidos diretamente por estudantes. A distinção aqui realizada, entre os “movimentos dirigidos diretamente por estudantes” e outros, se faz necessária, uma vez que parte dos movimentos estudantis, historicamente contam com o apoio e participação direta de sindicatos de professores, associações de trabalhadores da educação ou partidos políticos.

Não foi esse o caso do movimento estudantil chileno, que desde o início de sua organização foi marcado pela autonomia e auto-organização, que envolvia desde a realização de reuniões internas, em cada uma das ocupações, assim como de assembleias cujas deliberações tinham impacto em nível nacional.

Outro elemento que caracteriza essa autonomia entre os estudantes chilenos reside precisamente na sua notável inovação em relação aos movimentos estudantis anteriores no

⁶⁵ No original: “La falta de recursos de los colegios municipales interfería con la educación de calidad y generaba los malos resultados académicos medidos en la PSU y el SIMCE, cerrando el círculo vicioso de la pobreza. Los dineros que recibían los municipios por subvención educacional no llegaban a su destino, pues pasaban por muchas manos: los gobiernos locales estaban incapacitados para gestionar bien los recursos, desde que tenían serios problemas económicos o eran demasiado pequeños; así, el sistema generaba una enorme desigualdad: “las comunas con más recursos ofrecen una educación de mayor calidad, mientras que las comunas más pobres mantienen serias deficiencias”. En cuanto a la educación particular subvencionada, planteaban que muchos de los sostenedores, a quienes la ley obligaba sólo a ser mayores de edad para abrir un colegio, “estén en el ámbito educacional sólo para obtener beneficios económicos”.”

Chile. Essa inovação manifesta-se na adoção da internet como uma ferramenta capaz de disseminar os ideais revolucionários, comunicar o progresso de cada ocupação e funcionar como um meio ágil e eficaz de comunicação, especialmente quando se requer a coordenação de ações coletivas de alcance mais abrangente.

Dentre os aspectos considerados relevantes por essa pesquisa, ressalta-se o fato de que, o uso da internet como ferramenta de apoio ao movimento estudantil, no caso chileno, realizou um papel primordial, apesar da aparente fragmentação do movimento social por meio das ocupações escolares, uma vez que cada ocupação passa a gerenciar as ações no interior de um núcleo específico do movimento coletivo, de não permitir que as causas da luta coletiva se desconectassem, formando o cimento necessário à manutenção da coletividade, seja em relação aos procedimentos internos, de organização da interna da ocupação, como da difusão de ideais próprios da coletividade em questão.

A utilização da internet como veículo de comunicação e disseminação das ações empreendidas pelo movimento estudantil chileno durante a Revolta dos Pinguins desencadeou um efeito de ampla projeção, resultando na difusão não apenas dos ideais subjacentes, mas também das estratégias e táticas empregadas. Essa difusão transbordou os limites territoriais chilenos, encontrando ressonância entre estudantes de outros países latino-americanos. Diante de suas próprias demandas, esses estudantes viram na experiência de luta protagonizada pelos estudantes chilenos uma valiosa possibilidade de resistência frente às imposições de âmbito local e global emanadas dos sistemas educacionais em que estavam engajados.

No ano de 2011, as escolas voltaram a ser ocupadas pelos estudantes chilenos. Segundo Kirby (2016), as causas, porém, remontam às “genuínas contradições da sociedade chilena” (p. 122) e teve como pedra angular das manifestações o fortalecimento da educação pública e o fim das parcerias público-privadas que insistiam, desde os tempos de Pinochet, a permear o sistema educacional chileno, com prejuízo cada vez maior aos estudantes.

Tudo isso fez com que, em 2011, a recuperação do ensino público se manifestasse em ter como horizonte uma educação estatal gratuita, sendo o Estado o primeiro responsável por garantir a educação como um direito. Ainda mais em um país onde há riqueza que pode financiá-lo. Os alunos tinham clareza que, infelizmente, esses recursos se encontram nas mãos de empresas privadas e transnacionais, que acumulam suculentos lucros em detrimento dos direitos sociais. Isso torna necessário, por sua vez, realizar no Chile uma reforma

tributária, que permite ao Estado financiar os direitos que devem ser garantidos, como saúde e educação. (KIRBY, 2016, p. 124, tradução nossa.⁶⁶)

A exemplo da Revolta dos Pinguins de 2006, a luta dos estudantes chilenos de 2011 trazia em seu escopo uma forte crítica ao neoliberalismo como modelo econômico adotado de forma autoritária pelo país durante a Era Pinochet, e que se estendia por conveniência dos grandes setores empresariais do país ainda no período democrático.

Ou seja, o que se percebe é que, em 2011, o Protoproletariado chileno, munido da mesma indignação de seus antecessores de 2006, encontram na luta coletiva uma forma concreta de revolucionar o sistema educacional por completo, o que, em última instância, traria impactos significativos sobre a estrutura econômica do país. Kirby (2016) aponta ainda que, as mobilizações estudantis iniciadas de 2011 foram “contagiadas” pela popularidade da Revolta dos Pinguins de 2006, “expresso na agregação de outros grupos sociais não necessariamente provenientes de escolas e universidades” (idem, 2016, p. 130, tradução nossa.⁶⁷).

Notoriamente, apesar do desejo dos estudantes por mudanças na estrutura educacional e na sociedade, tanto a Revolta dos Pinguins (2006) quanto às mobilizações estudantis de 2011 no Chile, não conseguiram efetivamente alterar as estruturas educacionais chilenas, nem tampouco, as estruturas econômico-sociais por eles questionadas. Dentro da perspectiva da teoria da revolução de Karl Marx, essa análise aponta para a importância de compreender que as transformações profundas na educação não se dão descoladas da necessidade de transformações na esfera produtiva.

Marx (2008) argumentava que a transformação social significativa só é possível por meio de uma revolução que mude radicalmente o modo de produção, ou seja, uma revolução que altere as relações de classe e a estrutura econômica. Assim, apesar desta tese compreender a Revolta dos Pinguins como expressão legítima do protoproletariado consciente de sua tarefa revolucionária, admite que para alcançar uma revolução

⁶⁶ No original: “Todo ello significaba en 2011 que recuperar la educación pública se manifestara en tener como horizonte una educación estatal gratuita, siendo el Estado el primer responsable de asegurar la educación como un derecho. Más aún en un país en donde existen riquezas que pueden financiarla. Los estudiantes tenían claro que lamentablemente dichos recursos se encuentran en manos de privados y transnacionales, que acumulan suculentas ganancias en desmedro de los derechos sociales. Ello hace necesario a su vez, realizar en Chile una reforma tributaria, que permita al Estado financiar de manera óptima los derechos que debe garantizar, como la salud y la educación.”

⁶⁷ No original: “En definitiva, las movilizaciones estudiantiles que se inician en 2006 y que en 2011 tuvieron un efecto contagio expresado en la agregación de otros grupos sociales no necesariamente provenientes de los colegios y universidades [...]”.

educacional plena, se faz necessário um movimento social mais amplo que compreenda a transformação do sistema econômico em sua totalidade.

O cerne da questão transcende as vitórias ou derrotas episódicas, sendo centrado na construção histórica que plenamente incorpora os sujeitos que se engajam no contexto revolucionário. É imperativo compreender que, mesmo revoluções sociais podem sofrer derrocadas, como ilustrado no exemplo da Comuna de Paris em 1871. No entanto, essa derrota não deve ser vista como um revés absoluto, pois a experiência adquirida no processo contribui substancialmente para a formação e consolidação dos sujeitos revolucionários.

Nesse contexto, dentre os possíveis legados resultantes da Revolta dos Pinguins, destaca-se o aprendizado de que, mesmo em situações adversas - como no caso de derrota - a integração desses eventos torna-se útil ao processo de construção de uma tomada de consciência e um possível sentimento de pertencimento à luta coletiva “vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe” (THOMPSON, 2001, p. 274). No contexto do movimento social analisado, o que se observa é que essa construção perdura como uma herança a ser transmitida e continuamente cultivada pelos movimentos sociais subsequentes no decorrer da história, a exemplo do que viria a ocorrer nos demais países latino-americanos, atingindo, posteriormente, o Brasil.

A convergência entre os movimentos estudantis ocorridos no Chile em 2006 e 2011, bem como o Estudiantazo de Córdoba na Argentina em 2010 revela um padrão de resistência e mobilização compartilhado por estudantes latino-americanos diante das mudanças sociais e econômicas em suas respectivas nações. Esses movimentos, embora possuam peculiaridades contextuais, ecoam a noção de protoproletariado ao representar uma categoria social em transição, caracterizada por sua posição periférica na estrutura educacional e econômica.

O engajamento desses estudantes em ações coletivas, como as ocupações escolares, denota sua crescente consciência das condições de exploração e desigualdade nas quais estão inseridos, revelando uma busca por transformação social e por uma educação mais inclusiva e justa, em oposição aos modelos neoliberais que perpetuam a marginalização e a precarização. Assim, esses movimentos sinalizam o potencial revolucionário inerente ao protoproletariado ao desafiar o status quo, questionar a lógica dominante e reivindicar uma participação ativa nas estruturas de poder.

Entre as demandas prementes dos estudantes argentinos, ressaltam-se as reivindicações por aprimoramentos na infraestrutura escolar e a manifesta oposição à

proposta de alteração da *Ley de Educación Provincial* (LEP), por intermédio do projeto legislativo nº 8.113. Este último suscitou preocupações quanto à possibilidade de intervenção de segmentos empresariais e religiosos no âmbito da educação pública na região de Córdoba, além de propor ajustes substanciais nos conteúdos curriculares, particularmente no domínio das disciplinas relacionadas às artes e humanidades (DEIPENAU e PERÓN, 2020).

Deipenau e Perón (ibid.) apontam ainda que, tais alterações na legislação educacional da província de Córdoba, se enquadram em um contexto histórico de “reformas” neoliberais, que se estendem pelo cenário educacional argentino desde os idos de 1990. No caso específico da aprovação do projeto de lei nº 8.113, isto fica claro quando se opta a constituir um conselho deliberativo - o *Consejo Provincial de Políticas Educativas* – sem a participação de representantes dos estudantes das escolas públicas, sendo este espaço de discussão composto basicamente por representantes de colégios confessionais e setores empresariais. Esse é o estopim para a que, a partir daí, os estudantes secundaristas se organizem “recuperando princípios organizativos das melhores tradições de luta”⁶⁸ (DEIPENAU e PERÓN, 2020).

A experiência argentina da “*toma de colégios*” de 2010, promove mudanças significativas no que diz respeito à organização dos espaços ocupados, assim como na elaboração coletiva de novas estratégias de resistência pelos estudantes, que devem, desde então, preocupar-se com os mais diversos elementos que poderiam vir, de alguma maneira, a influenciar na continuidade da ocupação. Deipenau e Perón (2020) apontam que,

Com mecanismos estratégicos de comunicação conseguiram [os estudantes] levar suas ideias ao restante da população, desarmando as manobras manipuladoras dos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, foi fundamental a decisão de só dar entrevistas ao vivo, um aprendizado que aconteceu no calor da luta. Dessa forma, evitou-se a prática habitual da mídia de deturpar o que foi dito para defender a posição oficial do governo. Os milhões de pesos anuais que as empresas de comunicação recebem devem servir para alguma coisa. Porque, obviamente, enquanto os estudantes queriam debater, o governo e seus aliados só queriam silenciá-los. Tentaram com o repertório de sempre: engano, falsas promessas, operações midiáticas, estigmatização, criminalização e, por fim, repressão. (DEIPENAU e PERÓN, 2020, tradução nossa. ⁶⁹)

⁶⁸ No original: “Recuperando principios organizativos de las mejores tradiciones de lucha”.

⁶⁹ Con mecanismos comunicativos estratégicos lograron llevar sus ideas al resto de la población, desarmando las maniobras manipuladoras de los medios masivos de comunicación. En este sentido, fue vital la decisión de sólo dar entrevistas en vivo, un aprendizaje que se dio al calor de la lucha. De esta manera se evitaba la práctica habitual de los medios, de tergiversar lo dicho para defender la postura oficial del gobierno. Los millones de pesos anuales que reciben las empresas de comunicación debían servir para algo. Porque, evidentemente, mientras les estudiantes querían debatir, el gobierno y sus aliados solo querían callarlos. Lo

Diante das ofensivas dos meios de comunicação na tentativa de influenciar a opinião pública contra o movimento estudantil, os estudantes, desenvolvem táticas de resistência, que visam, ao mesmo tempo, proteger os ocupantes dos possíveis ataques discursivos, assim como cumprem com o papel de difusão dos objetivos e reivindicações dos ocupantes.

Observa-se que essas práticas não foram previamente concebidas, mas sim erigidas de forma gradual no cotidiano da ação revolucionária, e solidificaram-se à medida que se revelaram eficazes face aos desafios emergentes no calor da luta política. Lênin (2013), enfatiza a importância de entender e aprender com as experiências vivenciadas pelas massas trabalhadoras à medida que avançam na conscientização política e na luta por seus direitos:

O marxismo, inimigo absoluto de toda fórmula abstrata, de toda receita doutrinária, exige atenção à luta de massas mais acirrada, que origina os mais novos e diferentes métodos de defesa e ataque que surgem à medida que o movimento avança, que se eleva o grau de consciência das massas, que se acentuam as crises políticas e econômicas. (...) Nesse sentido, o marxismo – longe de querer ensinar às massas as formas de luta inventadas por “sistematizadores” de gabinete – aprende, se assim se pode dizer, com a prática das massas. (LÊNIN, 2013, p. 140)

Assim como Lênin (2013) destacou a importância de aprender com a prática das massas, esses movimentos estudantis buscaram uma abordagem dinâmica e adaptativa em suas ações. Os estudantes, reconhecendo a natureza complexa e em constante mudança das políticas educacionais neoliberais, optaram por estratégias que refletissem a realidade social e política de seus países. Isso incluiu o uso de táticas como ocupações de escolas e universidades, manifestações massivas e o emprego habilidoso das redes sociais e da internet como ferramentas de mobilização e disseminação de informações.

A trajetória de construção contínua dos métodos estratégicos de defesa das ocupações, fica evidente quando se recorre aos estudos realizados por CASTELLO; ARIAS e VACCHIERI (2014), que ao analisarem as experiências de participação dos estudantes em uma das ocupações escolares da cidade de Córdoba, demonstraram como as ocupações se transformaram em espaços de formação política e conscientização dos estudantes que, uma vez afastados das atividades escolares formais, passam a utilizar do

intentaron con el repertorio de siempre: engaños, falsas promesas, operaciones mediáticas, estigmatización, criminalización y, finalmente, represión.

tempo e dos recursos disponíveis nos estabelecimentos de ensino ocupados para a realização de atividades pedagógicas e educacionais, implicando, nas palavras das autoras, em “um aprendizado para todos os jovens”.

Além disso, é importante mencionar que as ocupações escolares se tornaram espaços de convivência entre os jovens estudantes, criando assim, novas demandas por atividades de interação, socialização e lazer, o que implica na necessidade de organização dos horários e distribuição das tarefas de manutenção do espaço ocupado.

O que se demonstra é que o cotidiano “vivo” da ocupação transforma o espaço escolar, de propriedade estatal, em espaço genuinamente público, repleto de vitalidade, próprios da juventude que os abrigava. Castello (et.al., 2014) aponta que, em uma das ocupações observadas, a sala dos professores se converteu em um dormitório; a cozinha foi utilizada pelos estudantes como almoxarifado e espaço para preparação dos alimentos que seriam a servidos a todos os ocupantes, sem distinção. O pátio, passa a ser um misto entre o social e recreativo: é, ao mesmo tempo, o lugar onde se praticam esportes e o espaço em que se realizam as assembleias e reuniões de tomadas de decisão, sempre de forma horizontalizada e respeitando a pluralidade de posições.

Essa participação diferenciada implicou um aprendizado para todos os jovens, na medida em que os militantes puderam colocar seus conhecimentos em prática e enriquecer com essa nova experiência e, por sua vez, aqueles que não tiveram trajetória, aprenderam a se desenvolver em uma prática política e apreender a escola como um primeiro espaço para o exercício da cidadania. (CASTELLO, et.al., 2014, p. 246, tradução nossa.⁷⁰)

Essa adaptação e aplicação prática dos métodos de luta política tradicionalmente associados à classe trabalhadora indicam uma compreensão da conexão entre suas condições como estudantes e as questões mais amplas de exploração e precarização do trabalho, que são características do proletariado. Nesse sentido, os estudantes ocupantes das escolas argentinas podem ser vistos como um protoproletariado em processo de desenvolvimento, capazes de se engajar de maneira autônoma e engajada na luta por seus direitos e pela transformação social, que transcenda as amarras do sistema capitalista e se alinhe ao desejo de emancipação das massas proletárias.

⁷⁰ No original: “Esta participación diferencial implicó un aprendizaje para todos las y los jóvenes, en la medida en que las/os militantes, pudieron poner en práctica sus saberes y enriquecerse con esta nueva experiencia, y a su vez, aquellas/os que no poseían trayectoria, aprendieron a desenvolverse en una práctica política y aprehender a la escuela como un primer espacio de ejercicio de ciudadanía.”

Nesse processo, eles se inserem de forma ativa na contínua luta de classes, absorvendo e aplicando os elementos dialéticos da política de classe em sua práxis diária, adaptando-os habilmente à conjuntura revolucionária em que estão inseridos e aos desafios intrínsecos à construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

3.2. A emergência da *Frente de Estudiantes Libertarios* (FEL) e sua contribuição para o movimento estudantil na Argentina

Experiências como a vivenciada pela escola de Córdoba, analisada por Castello (et. al., 2014), se multiplicaram, na medida em que as ocupações secundaristas resistiam, produzindo os mais diversos efeitos, inclusive, do ponto de vista da tomada de consciência da luta política que se travava.

Prova disso, é o surgimento de organizações estudantis no seio das ocupações secundaristas, identificadas com as mais distintas matrizes ideológicas, que atuavam em conjunto, incorporados ao movimento estudantil. Da fusão entre duas destas organizações - a *Tendencia Anarquista en Educación* e a *Federación de Estudiantes Libertarios* – ambas descendentes do Estudiantazo – surge a FEL: *Frente de Estudiantes Libertarios*.

A FEL representa uma figura relevante na trajetória das mobilizações estudantis no país, constituindo um elemento significativo na ampla tessitura das lutas políticas e sociais. Nesse sentido, a FEL desempenhou um papel essencial na dinâmica das demandas estudantis, influenciando debates, táticas de mobilização e a configuração geral do ativismo estudantil em um contexto de desafios políticos e sociais.

Entre a diversidade de tendências e organizações dos movimentos de diversas escolas ocupadas nessa onda acima referida, estava a Frente de Estudiantes Libertarios [Secundarios Técnicos] – FeL, uma organização de esquerda, independente, aproximada aos ideais libertários e anarquistas, com atuação localizada na cidade de Buenos Aires, que atuava junto a poucos colégios. É também importante dizer que tal frente tem contato efetivo com sua versão chilena, de maior expressão e abrangência nas lutas estudantis daquele país. (MARTINS, 2022, p. 12)

Depois da derrota imposta sobre os estudantes argentinos no dia 15 de dezembro de 2010, com a aprovação do Projeto de Lei nº 8.113, a FEL publica seu Programa⁷¹, com o título *Avanza el Movimiento Estudiantil, avanza el Anarquismo Organizado*, no qual estabelece suas bases, tanto no que diz respeito aos aspectos históricos de sua criação,

⁷¹ <https://www.anarkismo.net/article/19882>

quanto da necessidade política de sua existência. De acordo com o manifesto, a FEL se enquadra no conjunto de organizações que surgem a partir dos processos políticos de luta contra as políticas neoliberais e suas consequências, tanto na educação quanto no mundo do trabalho, apresentando-se, enquanto anarquistas, como uma “opção de emancipação dos oprimidos e explorados” (FEL, 2011).

A partir de sua criação, a FEL, munida de sua postura combativa, orientada pelos princípios assumidamente anarquistas, compromete-se, por meio de seu manifesto, a garantir ao movimento estudantil argentino ainda mais coesão e organização durante as próximas lutas que viessem a eclodir, “acompanhando o sindicato em termos de organização”, estendendo seu campo de atuação para além do nível secundário, conforme apresenta o manifesto:

Entendemos que nas diferentes facultades e escuelas secundárias havia a necesidad de intervenir nos conflitos de forma contundente e coordinada como um movimiento. Por isso sentimos, tanto a Tendência Anarquista na Educação quanto a Federação dos Estudantes Libertários, a urgência de nos tornarmos uma unidade militante e assim ampliar nossa possibilidade de influência no meio estudantil. Conscientes da necessidade da unidade do movimento anarquista, nos unimos em uma única organização, dando origem à Frente de Estudiantes Libertários. A confluência foi fruto de meses de discussão política e programática e hoje nos permite crescer em número, força e perspectiva política. Entendemos que uma nova etapa se abre, pois a discussão orgânica com mais colegas e colegas fortalece nossa militância em cada espaço do ambiente estudantil. Acompanhando o sindicato em termos de organização, demos um salto qualitativo e quantitativo nos nossos níveis de militância, passando a lutar a nível universitário, secundário e superior. Anarquistas: uni-vos e lutai! (FEL, 2011, tradução nossa.⁷²)

Em síntese, a FEL se propõem em seu Programa, a contribuir com a organização do movimento estudantil, utilizando-se dos métodos construídos por meio das décadas de experiência do movimento sindical, associados às vivências do movimento estudantil, produzindo ao máximo possível, uma “unidade estratégica entre os estudantes” (FEL, 2011).

⁷² Entendimos que en las diferentes facultades y secundarios, existía la necesidad de intervenir en los conflictos de manera contundente y coordinada como movimiento. Es por ello que sentimos, tanto la Tendencia Anarquista en Educación como la Federación de Estudiantes Libertarios, el apremio de pasar a tener unidad militante y así ampliar nuestra posibilidad de influencia en el medio estudiantil. Tomando consciencia de la necesidad de la unidad del movimiento anarquista hemos confluído en una sola organización dando origen al Frente de Estudiantes Libertarios. La confluencia fue resultado de meses de discusión política y programática y hoy nos permite crecer en número, fuerza y perspectiva política. Entendemos que se abre una nueva etapa, ya que la discusión orgánica con más compañeros y compañeras potencia nuestra militancia en cada espacio del medio estudiantil. Acompañando la unión en materia de organización, hemos dado un salto cualitativo y cuantitativo en nuestros niveles de militancia, llegando a combatir en el nivel universitario, secundario y terciario. ¡El anarquismo se une y lucha!

Uma das importantes contribuições da FEL nesse sentido, foi a confecção de uma cartilha intitulada *¿Cómo tomar un colegio?*, um manual composto, sobretudo, por orientações práticas a respeito dos procedimentos necessários para se obter sucesso, tanto na ação de ocupar o estabelecimento escolar, como em relação a organização e reorganização dos espaços ocupados.

Ao examinar o manual intitulado "*¿Cómo tomar un colegio?*" sob a perspectiva da análise da trajetória histórica da *Frente de Estudiantes Libertarios* (FEL), é evidente que esse compêndio não se configura como uma mera produção isolada derivada das vivências juvenis do *Estudiantazo* de 2010. Em vez disso, ele emerge como uma síntese de variadas experiências insurgentes e revolucionárias, tanto do passado quanto do presente, que abarcam distintas frações do proletariado. Dentro desse contexto, os estudantes - compreendidos neste cenário como protoproletários - se inserem como componentes ativos dessas manifestações.

Nesse cenário, fica clara a autonomia do movimento estudantil argentino em relação ao movimento estudantil chileno de 2006, no que concerne às especificidades das experiências de luta política em cada um dos territórios; porém, ao se analisar os resultados da mobilização estudantil realizada na Argentina em 2010, elenca-se entre estes a produção de estratégias e táticas de luta política, que une os estudantes argentinos aos estudantes das mais diversas partes da periferia do capitalismo, na luta organizada pela superação do Estado autoritário-burguês (FERNANDES, 1987).

A noção de Estado autoritário-burguês, cunhada por Florestan Fernandes (1987), oferece uma perspectiva analítica importante para compreender as lutas políticas empreendidas pelo protoproletariado latino-americano, especialmente nos movimentos estudantis observados na região. Essa concepção de Estado enfatiza a complexa interação entre a burguesia e os mecanismos estatais, destacando a natureza autoritária desses arranjos e sua função de manutenção do sistema capitalista.

Nos contextos de luta estudantil, como as ocupações de escolas e universidades, os estudantes, aqui compreendidos como integrantes do protoproletariado, confrontam não apenas as políticas neoliberais que precarizam a educação pública, mas também se deparam com estruturas estatais que frequentemente restringem a participação popular e a tomada de decisões democráticas. Essa compreensão do Estado como uma entidade que defende os interesses da burguesia enquanto mantém uma postura autoritária em relação às demandas populares é fundamental para interpretar as resistências e lutas dos estudantes. Conforme a compreensão de Florestán Fernandes (1987),

O Estado se diferencia e, ao mesmo tempo, satura sua estrutura constitucional e funcional de uma maneira tal que fica patente ou que se pratica, rotineiramente, uma democracia restrita ou se nega a democracia. Ele é, literalmente, um Estado autocrático e oligárquico. Preserva estruturas e funções democráticas, mas para os que monopolizam, simultaneamente, o poder econômico, o poder social e o poder político, e usam o Estado exatamente para criar e manter uma dualidade intrínseca da ordem legal e política, graças à qual o que é oligarquia e opressão para a maioria submetida, é automaticamente democracia e liberdade para a minoria dominante. (FERNANDES, 1987, p. 350)

Compreender o Estado, nos moldes em que ele está colocado na sociedade capitalista da atualidade, não é tarefa das mais fáceis. Afinal, mesmo no interior do conjunto teórico formulado pelos diversos pensadores políticos marxistas, não há uma Teoria do Estado que seja consensual, uma vez que Marx e Engels, em nenhum momento, apresentaram uma teoria unificada a respeito do Estado. Entretanto, é possível refletir a respeito do caráter do Estado Burguês, a partir de distintos teóricos marxistas, a depender de quais aspectos conceituais se busca abordar. No sentido buscado por esse trabalho, Gramsci oferece ferramentas epistemológicas que atendem às possíveis formulações a respeito dos fundamentos do Estado, a que esse texto faz referência.

Primeiramente, se faz necessário ressaltar, que a compreensão gramsciana de Estado, se difere das demais compreensões a respeito deste tema, no sentido em que, para o teórico italiano, Estado é composto de uma dupla dimensão, uma denominada como Sociedade Política e outra de Sociedade Civil. Dessa composição surge a categoria Estado Ampliado (ou Integral), com a função de “conservar ou promover uma determinada base econômica” (COUTINHO, 2003, p. 128). Nas palavras de Gramsci,

Podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico. (GRAMSCI, 2001, p. 20)

O texto em questão destaca a atuação da sociedade política, conforme analisada por Gramsci (2001), como um aparelho coercitivo que visa moldar a massa popular de acordo com os interesses da classe dominante e a lógica econômica de determinado momento histórico. A compreender-se o estudante da escola pública enquanto pertencente a um protoproletariado, reconhece-se que estes, recorrendo à compreensão gramsciana, fazem

parte das classes subalternas, sujeitas às estruturas de poder e dominação presentes na sociedade.

Nesse sentido, os estudantes são afetados pela atuação da sociedade política, que busca reproduzir a ideologia dominante e perpetuar as desigualdades sociais, uma vez que as instituições educacionais são um dos meios pelos quais essa dominação é exercida, moldando as perspectivas e aspirações dos estudantes de acordo com os interesses da classe dirigente. Assim, a partir da compreensão gramsciana de Estado, a Sociedade Civil surge como um espaço no qual os estudantes podem construir estratégias para conquistar posições e espaços que lhes permitam resistir à dominação política-ideológica e buscar formas de consenso que atendam às suas necessidades e demandas.

Desse modo, o que se percebe, é que em uma sociedade capitalista, que é notoriamente caracterizada pela supremacia da burguesia, o Estado assume a configuração de um Estado-burguês por natureza. Esta noção está intrinsecamente relacionada à percepção de Florestán Fernandes de Estado autoritário-burguês, uma vez que para Fernandes (1987), este se caracteriza por uma entidade que não apenas administra os interesses da classe dominante, mas também emprega coerção e controle para perpetuar seu domínio sobre as classes subalternas. Portanto, a convergência das visões de Gramsci e Fernandes destaca o papel fundamental do Estado na preservação e reprodução das estruturas de poder e exploração inerentes ao sistema capitalista.

Assim, a sociedade política, compreendida por Gramsci (1987) como o “aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento” (p. 224) age por meio de suas instituições para garantir a dominação da classe dirigente sobre as classes subalternas, cabendo à estas a construção de estratégias no âmbito da Sociedade Civil, com a finalidade de conquistar “posições e espaços, da direção político-ideológica e de consenso dos setores majoritários da população” (Coutinho, 2003, p. 29).

Os movimentos estudantis latino-americanos, ao se confrontarem com a realidade do Estado autoritário burguês, buscam não apenas reivindicar melhorias nas condições educacionais, mas também questionar os próprios fundamentos dessa estrutura estatal. Eles buscam construir formas de organização e mobilização que desafiem a lógica autoritária do sistema, promovendo a participação ativa e direta dos estudantes nas decisões que afetam suas vidas e suas perspectivas de futuro. Nesse sentido, a noção de Estado autoritário burguês de Fernandes ilumina as contradições e desafios enfrentados pelos

movimentos estudantis protoproletários na América Latina e fornece uma base teórica para compreender a dinâmica complexa entre os atores sociais e as estruturas de poder estatal.

O que se percebe por meio da análise do Programa “*Avanza el Movimiento Estudiantil, avanza el Anarquismo Organizado*”, é que os estudantes organizados em torno da FEL tinham plena consciência de estarem inseridos de forma muito franca em um conflito real, ou ainda, em acepção à Gramsci, uma *Guerra de Posição*⁷³. O citado documento apresenta que,

A educação [argentina] tem sido historicamente um espaço de disputa de ideias e projetos políticos de todos os tipos e cores. Desde a reforma universitária de 1918 até o processo de 2010 - que levou à apropriação de faculdades, universidades e escolas superiores - nós, estudantes, participamos da vida política da região e, mais de uma vez, distorcemos o curso dos acontecimentos com nossas decisões políticas. Sabíamos acompanhar o movimento operário, lutando lado a lado com os trabalhadores do Cordobazo, e sofremos a derrota todos juntos. Sofremos repressão e exílio, e também soubemos ficar e lutar. Hoje, depois de anos de políticas neoliberais e repressivas de organização e luta, assistimos, no entanto, a uma recomposição da esquerda e de seus instrumentos. Também o anarquismo, como parte desse processo, ressurgiu depois de sofrer um duro golpe. Hoje, no arco de ideias que se chama de esquerda, o anarquismo floresce como opção de emancipação dos oprimidos e explorados. Hoje o anarquismo mais uma vez pisa na arena política e social e mais uma vez participa da luta de classes, por isso nós, estudantes, nos organizamos com base em seus princípios. (FEL, 2011, tradução nossa⁷⁴)

Nesse sentido, a FEL se apresenta como uma organização própria da Sociedade Civil, com a finalidade de dar continuidade organizativa do movimento estudantil, ao mesmo tempo em que coopera na organização popular (mesmo que estes não sejam,

⁷³ A "guerra de posição", conceito desenvolvido por Antonio Gramsci, refere-se a uma estratégia de luta política e cultural empregada por grupos subalternos para desafiar as estruturas de poder dominantes em uma sociedade. Ao contrário da "guerra de movimento", que busca derrubar o sistema por meio de revoluções abruptas, a guerra de posição envolve uma abordagem mais gradual e sutil. Nesse contexto, os grupos subalternos buscam conquistar espaços institucionais, influenciar a opinião pública e transformar valores culturais através de uma batalha constante por hegemonia. Isso implica na criação de uma nova consciência coletiva e na disputa pela definição do que é considerado "senso comum", permitindo uma mudança profunda nas estruturas sociais sem necessariamente recorrer a uma ruptura radical.

⁷⁴ No original: La educación ha sido históricamente un espacio de disputa de ideas y proyectos políticos de todo tinte y color. Desde la reforma universitaria de 1918 hasta el proceso de 2010 -que encontró tomados colegios, universidades y terciarios- los y las estudiantes hemos sido parte de la vida política de la región, y más de una vez torcimos el rumbo de los acontecimientos con nuestras decisiones políticas. Supimos acompañar al movimiento obrero, luchando codo a codo con los y las trabajadores en el Cordobazo, y sufrimos juntos –todos y todas- la derrota. Sufrimos la represión y el exilio, y supimos también quedarnos a luchar. Hoy, luego de años de políticas neoliberales y represivas hacia la organización y la lucha, vemos sin embargo una recomposición de la izquierda y sus herramientas. También el anarquismo, como parte de este proceso, vuelve a levantarse luego de sufrir un duro golpe. Hoy, entre el arco de ideas que denominan la izquierda, florece el anarquismo como una opción de emancipación de los oprimidos y explotados. Hoy el anarquismo vuelve a pisar fuerte en la arena política y social y vuelve a tener participación en la lucha de clases, por eso los estudiantes nos organizamos en base a sus principios.”

necessariamente estudantes) na luta pela superação do Estado-burguês – o que demonstra claramente seus anseios revolucionários.

A FEL se compromete, por meio de seu programa, a “emprestar” os métodos libertários de organização e luta construídos pelos anarquistas, nos mais diversos contextos, ao movimento estudantil. No que diz respeito à organização, à constituição da “assembleia como órgão máximo de decisão”, garantindo a horizontalidade das decisões tomadas pelos estudantes durante a luta política, tornou-se uma marca das Ocupações Secundaristas, onde quer que elas se estabelecessem (CASTELLO, et.al., 2014, p. 248).

Nos últimos anos, vimos como os conflitos no ambiente estudantil estão avançando em termos de organização e radicalizando suas medidas de luta. O ano de 2010 nos mostrou como os alunos do ensino médio apoiaram a tomada de escolas por mais de um mês, com bloqueios de rua e mobilizações. Vimos como os universitários seguiram esse exemplo de luta e saíram em luta pelo ensino público, chegando à histórica tomada do Ministério da Educação Nacional – medida que completou o triunfo da faculdade de Ciências Sociais. Nesses eventos, os métodos libertários tiveram forte influência, pois os métodos de organização foram a assembleia como órgão máximo de decisão, a delegação com mandato básico sujeito à aprovação do plenário e a ação direta como arma de enfrentamento contra o Estado. (FEL, 2011, tradução nossa.⁷⁵).

A respeito da FEL, Martins (2022), explica que “tal frente tem contato efetivo com sua versão chilena, de maior expressão e abrangência nas lutas estudantis daquele país” (p. 12), o que permite inferir de que ambos os movimentos, tanto no Chile (2006) quanto na Argentina (2010), são de certo modo, parte de um mesmo movimento de uma classe trabalhadora ainda em formação – o Protoproletariado – no contexto latino-americano. Tal relação adquire ainda mais sentido, quando se analisa os chamados *Acuerdos de la Organización*, parte do Programa publicado pela FEL em sua página da internet⁷⁶.

A classe trabalhadora tem sido vítima de duros golpes nas mãos da burguesia. No entanto, nos últimos anos revigorou sua intervenção na política e reergueu-se

⁷⁵ No original: “En los últimos años hemos visto cómo los conflictos en el medio estudiantil van avanzando en materia de organización y van radicalizando sus medidas de lucha. El 2010 nos mostró cómo los y las estudiantes secundarios sostuvimos más de un mes la toma de colegios, con cortes de calles y movilizaciones. Vimos cómo los y las estudiantes universitarios seguimos este ejemplo de lucha y salimos a pelear por la educación pública, llegando a la histórica toma del Ministerio Nacional de Educación -medida que completó el triunfo de la facultad de Sociales. En estos hechos los métodos libertarios tuvieron fuerte influencia, ya que los métodos de organización fueron la asamblea como instancia máxima de decisión, la delegación con mandato de base sujeta a la aprobación del pleno, y la acción directa como arma de confrontación contra el Estado.”

⁷⁶ Os chamados “*Acuerdos de la Organización*” foram publicados inicialmente na página oficial da FEL, registrada sob o domínio <http://www.fel-arg.org/2011/04/avanza-el-movimiento-estudiantil-avanza-el-anarquismo-organizado/>. Após a desativação do site, os documentos publicados pela FEL foram republicados pelo portal anarquistas.net (<https://www.anarkismo.net>). O motivo da desativação do domínio original não foi explicado.

da derrota. O anarquismo como ideia e prática, tem feito parte desse processo. Tendo em conta a derrota histórica sofrida na década de 1970, bem como a difusão das ideias pós-modernistas que falam do "fim da história" e do "desaparecimento da classe trabalhadora", foi muito difícil reviver a organização e a luta em um pessoas temerosas da repressão do Estado. Isso foi acompanhado pelas políticas neoliberais dos anos 1980 e 1990 que dizimaram economicamente a classe trabalhadora e grandes setores da classe média. No entanto, a revolta de 2001 conhecida como "*Argentinazo*" marca uma ruptura no panorama e abre um caminho para a recomposição da organização dos trabalhadores em que princípios e práticas libertárias (como as únicas que podem garantir a participação e o compromisso de todos aqueles que luta) tiveram grande destaque. A ação direta, a organização assembléia e o antiautoritarismo – valores que ficaram na memória do povo e vinham crescendo de forma embrionária na década de 1990 – encontraram terreno propício para se revitalizar e crescer. As diferentes expressões libertárias que cada vez mais habitam tanto a classe trabalhadora quanto o meio estudantil fazem parte de uma regeneração do movimento anarquista. (FEL, 2011, tradução nossa⁷⁷.)

No texto supracitado, há diversos elementos que dão conta do fato de que os integrantes do movimento estudantil argentino tinham consciência de que pertenciam a uma luta que supera em muito os anseios meramente identitários, mas que sim, pertenciam ao amplo movimento da classe trabalhadora, mesmo que estes trabalhadores sejam, em realidade, estudantes, que se preparam por meio de sua inserção no sistema educacional para tornarem-se trabalhadoras e trabalhadores especializados, à serviço do capital.

Outro elemento importante para esta pesquisa, presente nesta citação, é a constante crítica que se faz ao modelo político-econômico neoliberal, tido aqui como política responsável por “dizimar economicamente a classe trabalhadora e grandes setores da classe média”, em clara referência às políticas neoliberais da década de 1990 na América Latina e, sobretudo na Argentina, que conforme analisado por Gonzáles (2002), propõe em todas as áreas uma política de descentralização e privatização para organizar e redefinir o papel do Estado, considerando-o como um empecilho que obstrui as regras do livre mercado (p. 20). Esse modelo de Estado fundado sobre a lógica neoliberal do Estado

⁷⁷ No original: “La clase trabajadora ha sido víctima de fuertes golpes a manos de la burguesía. Sin embargo, en los últimos años ha revitalizado su intervención en la política y ha resurgido otra vez de la derrota. El anarquismo como Idea y práctica, ha sido parte de este proceso. Teniendo en cuenta la derrota histórica sufrida en los 70 así como la difusión de ideas posmodernistas que hablan del “fin de la historia” y la “desaparición de la clase obrera”, fue muy difícil hacer resurgir la organización y la lucha en un pueblo temeroso de la represión estatal. Esto fue acompañado por las políticas neoliberales de los 80 y los 90 que diezmaron económicamente a la clase trabajadora y a amplios sectores de la clase media. Sin embargo, la revuelta de 2001 conocida como “Argentinazo” marca un quiebre en el panorama y abre un camino de recomposición de la organización de los trabajadores en el cual los principios y prácticas libertarias (como las únicas que pueden garantizar la participación y el compromiso de todos los y las que luchan) tuvieron gran protagonismo. La acción directa, la organización asamblearia y el antiautoritarismo -valores que yacían en la memoria del pueblo y habían ido creciendo de manera embrionaria en la década del '90- encontraron terreno propicio para revitalizarse y crecer. Las diferentes expresiones libertarias que, cada vez más, habitan tanto en el medio obrero como en el estudiantil, son parte de una regeneración del movimiento anarquista.”

Mínimo, produz um modelo de Escola Secundária bastante peculiar. Nas palavras de Gonzáles (2002),

Neste sentido, a verdade é que, embora o desenvolvimento do ensino secundário [argentino] nem sempre se tenha pretendido abarcar a formação de toda a população (aquando da criação do Estado-Nação, na segunda metade do século XIX, era acessado apenas se fizesse parte da elite dirigente) é necessário enfatizar que ao longo dos anos e, especialmente hoje, a importância do ensino médio reside nas esperanças que nele se depositam de obter um trabalho decente ou boa formação para aceder a níveis superiores de educação. Em outras palavras, a evidência não é mais conhecida, como nas décadas anteriores, como depositária das esperanças de ascensão social, embora adquira a relevância de uma seção educacional necessária. (GONZÁLES, 2002, p. 24, tradução nossa.⁷⁸)

Assim, o que se compreende, é que o sistema educacional argentino, sob efeito das políticas neoliberais, produziu uma forma específica de escola secundária (e conseqüentemente, de estudante secundarista) que já não mais nutria “esperança de ascensão social”, promessa típica do individualismo burguês, outrossim, garantia a estagnação das classes sociais por meio de um sistema dual de educação, que ao mesmo tempo em que preparava as classes dirigentes para assumir as funções de comando no interior de uma sociedade claramente desigual e fragmentada, mantém um contingente de estudantes com anseios exclusivamente voltados à obtenção de um “trabalho decente”.

Ou seja, permite-se a instrução e reprime-se a educação do trabalhador. Logo, a luta dos estudantes argentinos contra as mazelas do neoliberalismo na educação, retratadas pela FEL, enquadram-se perfeitamente no escopo das lutas do Protoproletariado, numa tentativa de romper com a estrutura social e econômica que produz esse dualismo escolar, onde quer que ele se estabeleça. O que se confirma nas análises realizadas até aqui, é que, onde quer que o neoliberalismo se estabeleça enquanto modelo socioeconômico este produzirá, necessariamente, algum tipo de dualismo escolar.

Ainda concentrando-se na análise dos *Acuerdos de la Organización*, propostos pela FEL, identifica-se que estes foram separados em oito eixos distintos, cada um deles construídos em torno de valores considerados fundamentais para a organização. Ressalta-se que cada um dos eixos, de acordo com explicação da própria FEL, abrigam “as

⁷⁸ No original: “En este sentido lo cierto es que si bien el desarrollo de la educación media no siempre estuvo destinado a cubrir la formación de toda la población (en el momento de conformación del Estado Nación durante la segunda mitad del siglo XIX sólo se accedía a ella si se formaba parte de la élite dirigente) es necesario destacar que con el correr de los años y, sobre todo actualmente, la importancia de la educación secundaria se encuentra en las esperanzas que en ella se depositan de conseguir un empleo digno o una buena formación para acceder a los niveles superiores de educación. En otras palabras ya no se la evidencia, al igual que en décadas anteriores, como la depositaria de las esperanzas de ascender socialmente aunque si adquiere la relevancia de tramo educativo necesario.”

diferentes expressões libertárias que cada vez mais habitam tanto a classe trabalhadora quanto o meio estudantil”, se constituindo em princípios basilares e fundamentais para as ações propostas pela organização. São eles: *Anticapitalismo; Antiestatismo; Classismo; Antiautoritarismo; Anarcofeminismo; Ação direta e Democracia direta; Federalismo e, Necessidade de organização*. Por fim, ao expor as definições e principais aspectos de cada um dos distintos eixos propostos no acordo, o documento afirma que,

Esses acordos são a base que nos permite posicionar-nos frente aos problemas tanto do sistema educacional quanto da sociedade em geral. Com base nelas, definimos a nossa estratégia geral e delineamos as táticas particulares a aplicar nos diferentes espaços em que nos inserimos.

Com base nesses acordos, queremos continuar e aprofundar nossa contribuição para a luta de classes: como estudantes anarquistas, buscamos construir um movimento estudantil classista e combativo, que retoma os métodos históricos de luta, como a assembleia e a ação direta. Um movimento estudantil que se reconhece como tal e entende que a causa de todas as suas mazelas é o sistema social vigente, baseado na exploração e opressão da grande maioria da população pela burguesia. Um movimento estudantil que, entendendo a necessidade de romper com o Capitalismo, une sua luta junto aos trabalhadores e trabalhadoras. (FEL, 2012, tradução nossa.⁷⁹)

A experiência de luta dos estudantes secundaristas de 2010, que produziu em seu seio organizações como a FEL, demonstrou-se um terreno bastante fértil para a observação do Protoproletariado na América Latina, principalmente, por conta das diversas inovações no que diz respeito aos métodos de organização da luta estudantil, sistematizados a partir de sua criação. Entre estes métodos, ressalta-se a organização dos espaços físicos, o que se tornaria uma marca das demais ocupações escolares que viriam a desenvolver-se em outros países da América Latina que se tem conhecimento, entre eles o Brasil. Martins (2022), aponta que nesse contexto de luta e organização contínua do movimento estudantil (a partir daqui entendido, sobretudo, como um movimento legitimamente anticapitalista e com consciência de pertencimento à classe trabalhadora) que a FEL publicou um manual chamado “¿Cómo tomar un colegio?” (p. 12).

⁷⁹ No original: “Estos acuerdos son la base que nos permite posicionar-nos frente a los problemas tanto del sistema educativo como de la sociedad en general. En base a estos, definimos nuestra estrategia general y delineamos las tácticas particulares a aplicar en los distintos espacios en los que estamos insertos.

A partir de dichos acuerdos queremos continuar y profundizar nuestro aporte a la lucha de clases: en tanto que estudiantes anarquistas buscamos construir un movimiento estudiantil clasista y combativo, que retome los métodos históricos de lucha como son la asamblea y la acción directa. Un movimiento estudiantil que se reconozca como tal y entienda que la causa de todos sus males es el sistema social imperante, basado en la explotación y opresión de la gran mayoría de la población por parte de la burguesía. Un movimiento estudiantil que, entendiendo la necesidad de romper con el Capitalismo empalme su lucha junto a los trabajadores y trabajadoras.”

Utilizando o recurso de pesquisa específica do site de busca *Google Search*⁸⁰, é possível localizar 6.710 resultados que mencionam diretamente o manual produzido pelos estudantes argentinos. Além da íntegra do manual, entre as menções, analisadas, encontram-se, imagens de ocupações estudantis, prints do conteúdo do manual, matérias jornalísticas, textos acadêmicos, vídeos publicados em sites web ou plataformas de vídeo (como *Youtube*⁸¹ ou *Vimeo*⁸²), em língua espanhola, língua portuguesa e língua inglesa⁸³.

Essa repercussão, em especial nos veículos de comunicação presentes na internet, é que garantiu que os métodos empregados pelos estudantes da FEL se difundissem por diversos países da América Latina, atingindo, entre estes, o Brasil, cuja versão do manual argentino serviu de inspiração para a criação de um manual semelhante, pelo coletivo de estudantes *O Mal-Educado*. O manual, cuja versão encontra-se disponibilizada na íntegra na internet⁸⁴, é composto de dois tópicos, além de uma breve introdução. O segundo tópico, intitulado *Organização da Ocupação* traz em seu escopo orientações a respeito de cuidados da ocupação, que variam desde as questões relativas à segurança e alimentação, até a relação com a imprensa e outros grupos considerados “externos”.

Vale destacar que o *Coletivo Mal-Educado* não era a única organização de estudantes que se propunha, durante o auge das ocupações secundaristas de 2015 e 2016, realizadas no Brasil, a contribuir com a produção de materiais e a difusão de informações a respeito do cotidiano dos fatos políticos que incidiam diretamente sobre a vida dos estudantes secundaristas.

Entretanto, a tradução do manual da FEL, para a Língua Portuguesa e sua difusão em forma de cartilha *on-line*, faz do *Coletivo Mal-Educado* a principal ponte entre a Revolta dos Pinguins, no Chile (2006), as Mobilizações Estudantis realizadas na Argentina (2010) e as Ocupações Secundaristas ocorridas em território brasileiro, objeto desta pesquisa. Gomes (2018), em dissertação intitulada “Jovens trabalhadores-estudantes: a construção da vontade coletiva em experiências de ocupação de escolas”, aponta que,

⁸⁰<http://www.google.com.br>

⁸¹ <https://www.youtube.com/>

⁸² <https://vimeo.com/>

⁸³ Apesar da página online da FEL se encontrar inativa, a cartilha em questão pode ser acessada integralmente em outros domínios da internet, tais como *Slideshare* e *Radio Fueguina*, bem como é mencionada em plataformas de mídia social, como o *Facebook*, e em matérias veiculadas em diversos sites de mídia, incluindo *El Tribuno*, *La Nación* e *Perfil*. Todas as fontes digitais que referenciam o manual estão localizadas na Argentina, contudo, sua disseminação é ampla nos países de latino-americanos, particularmente no Brasil. Na ocasião da condução da pesquisa, a página do *Slideshare*, que hospeda a versão completa do manual estudantil, já havia registrado 3.386 visualizações.

⁸⁴ <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colo3a9gio.pdf>

Após refletir sobre as colocações dos autores e articulando-as com o manual "Como Ocupar um Colégio", podemos perceber que o trabalho no interior das ocupações - o de limpar, cozinhar, organizar atividades, divulgarem nas mídias sociais ou produzir cartazes - foi extremamente importante para a prática e sentimento da coletividade o que nos reafirma o princípio educativo do trabalho. Assim, podemos formular que nas ocupações a dimensão educativa do trabalho interno foi mediação para a formação da coletividade entre os jovens trabalhadores-estudantes e do "fazer-se" (THOMPSON, 1987) desses jovens como classe trabalhadora. (GOMES, 2018, p. 131 e 132)

Essa reafirmação "do princípio educativo do trabalho" no interior das ocupações escolares, conforme percebido por Gomes (2018), foi o elo que permitiu aos estudantes o "fazer-se" desses jovens como classe trabalhadora'. A referência à Thompson (1987), diz respeito à sua teoria do *fazer-se* da classe trabalhadora, segundo a qual, a formação de classe ocorre "somente a partir das experiências coletivas que se imbricam diretamente com determinadas peculiaridades, como cultura e tradição" (SANTOS, 2019).

Para além das possíveis discordâncias relativas à categoria Classe Trabalhadora conforme defendida por E.P. Thompson, e às teorias adjacentes que fundamentam esta pesquisa, se faz necessário destacar que Gomes (2018) exerce uma significativa contribuição à tese fundamental deste trabalho, ao destacar, ao longo de sua pesquisa, diversas características dos estudantes secundaristas que ocuparam as escolas públicas em 2015 e 2016, reconhecendo-os como *jovens trabalhadores-estudantes*, conforme esclarece:

Nomearemos esse grupo de "jovens trabalhadores-estudantes", pois entendemos que os jovens desse grupo são trabalhadores e ajudam no rendimento mensal de suas casas (quando não sustentam sozinhos), ou praticam alguma atividade doméstica para seus responsáveis trabalharem fora, e estudam muitas vezes em condições precárias; sendo marginalizados pelo Estado e os seus aparelhos de repressão e experimentam a "superexploração" (MARINI, 1973) do trabalho pelo capital. (GOMES, 2018, p. 28)

Ao enquadrar os "jovens trabalhadores-estudantes" como marginalizados pelo Estado e sujeitos à superexploração do trabalho pelo capital, o texto estabelece uma conexão direta com as experiências do protoproletariado brasileiro, que é caracterizado por sua vulnerabilidade socioeconômica e por enfrentar condições de trabalho precárias e instáveis. A noção de superexploração, conforme introduzida por Marini (1973), sugere que esses jovens estão sujeitos a um nível acentuado de exploração em relação à sua força de trabalho, dada a sua posição social e econômica periférica.

No contexto da pesquisa sobre o protoproletariado brasileiro, esse texto contribui para a compreensão das complexas interações entre a educação e o trabalho, destacando como a realidade desses jovens se situa na interface entre o sistema educacional e o

mercado de trabalho. Essa análise ressoa com as características do protoproletariado identificadas nesta pesquisa, onde os estudantes da escola pública frequentemente enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis e atuam em um contexto de trabalho que muitas vezes reflete a superexploração e a instabilidade características do proletariado.

3.3. A influência das *Jornadas de Junho* e suas ramificações na educação brasileira: uma breve análise

Conforme abordado em seções anteriores, uma das principais características da educação brasileira desde sua origem, é o *Dualismo Escolar*, na qual um tipo de ensino é destinado para o povo e outro para as elites, de modo que a grande massa é excluída da escola e submetida à educação familiar informal (p.52), promovendo um abismo educacional que, necessariamente, influencia na composição hierárquica da sociedade brasileira, e compõem um cenário de luta de classes, conforme descrito por Marx.

É justamente este dualismo que se encontra no seio dos movimentos sociais pela educação, que perpassa a história da educação brasileira, desde as lutas estudantis durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), as manifestações pelas eleições diretas (1984), os “caras-pintadas” (1992), até as incontáveis greves e manifestações estudantis que ocorrem por todo o Brasil ao longo deste último século.

Abordar a temática dos movimentos estudantis implica, concomitantemente, a análise da disposição da juventude em desafiar o *status quo*, revelando, assim, que todo movimento social constitui um desdobramento das circunstâncias sociais específicas de um determinado contexto histórico e social.

Sob a perspectiva marxista, salienta-se que as esferas da vida individual e da vida coletiva encontram-se inextricavelmente interconectadas, com a sociedade exercendo uma influência preponderante sobre o indivíduo, ao mesmo tempo em que este age de forma ativa no âmbito da existência social. Nas palavras do próprio Marx (2009):

A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também - e isto necessariamente - o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal. [...] O homem - por mais que seja, por isso, um indivíduo particular, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-individual - é, do mesmo modo, tanto a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana da vida. (MARX, 2009, p. 107 e 108)

Nesse contexto, é pertinente compreender que os movimentos sociais não se restringem a meros reflexos passivos da realidade social, mas desempenham um papel ativo e substantivo na moldagem das vivências individuais dos atores envolvidos. Tal fenômeno pode ser ilustrado mediante uma análise da conjuntura política e social que deu origem ao Movimento de Ocupação das Escolas Públicas Brasileiras.

É importante destacar que, à época, o cenário político se caracterizava pela completa instabilidade, um estado que se manifestou de forma evidente a partir do ano de 2013, quando uma série de protestos de múltiplas vertentes eclodiu nas ruas do Brasil. Esses eventos foram prenúncio de um movimento que adquiriu contornos ainda mais significativos em 2014, coincidindo com a realização do evento esportivo de maior destaque global, a Copa do Mundo - evento organizado pela FIFA - que naquele ano se realizaria no Brasil.

Os protestos de 2013 - conhecidos como *Jornadas de Junho*⁸⁵ - foram uma espécie de embrião para uma nova forma de organização e ordenamento dos movimentos sociais brasileiros, no qual a Rede Social passa a ter um papel de suma importância, principalmente por conta de seu amplo alcance e velocidade [imediata] na transmissão das informações, aos moldes do que já havia ocorrido com a Primavera Árabe em 2010, inaugurando aquilo que viria a ser conhecido pelos estudiosos como ciberativismo, ou ainda, por outros sinônimos como ativismo midiático, ativismo digital, novo ativismo, novíssimos movimentos sociais, *clickativismo*, *hacktivismo*, *smart mobs*, ativismo eletrônico, desobediência civil eletrônica, *ciberguerra*, *netwar*, guerrilha de comunicação, dentre outros (ALCÂNTARA, 2013 *apud* QUEIROZ, 2017).

Independente de como seja nomeado, o certo é que a inserção das redes sociais na luta política demonstraram-se extremamente eficientes, tanto quanto perigosas, se

⁸⁵ As "Jornadas de Junho" referem-se a uma série de protestos e manifestações que ocorreram no Brasil em junho de 2013. Inicialmente, esses protestos surgiram como uma consequência do aumento das tarifas de ônibus em algumas cidades, incluindo São Paulo e Rio de Janeiro. No entanto, rapidamente evoluíram para uma ampla manifestação de insatisfação da população em relação a uma série de questões, incluindo a corrupção, a má qualidade dos serviços públicos, os gastos excessivos do governo com a Copa do Mundo de 2014 e as deficiências no sistema de saúde e educação.

Os protestos ganharam consequências significativas, com milhões de brasileiros de diferentes origens sociais e idades, indo às ruas em várias cidades do país. As manifestações frequentemente resultaram em confrontos com a polícia e danos às propriedades públicas e privadas. A mobilização nas redes sociais desempenhou um papel fundamental na cooperação dos protestos.

As "Jornadas de Junho" tiveram um impacto duradouro na política brasileira, conduzindo a debates sobre a eficiência do governo, a transparência e a representação política. Estudos demonstram que elas também influenciaram as eleições presidenciais subsequentes e desenvolvidas para a polarização política no Brasil (MACHADO e MISKOLCI, 2019). Além disso, esses eventos destacaram a importância das redes sociais como ferramenta de mobilização e expressão política nas sociedades modernas.

levarmos em consideração, por exemplo, a possibilidade de se transmitir informações falsas, que a depender de sua relevância, podem apresentar consequências incomensuráveis.

No entanto, o ano de 2013 testemunhou um fenômeno sem precedentes no contexto brasileiro, sobretudo devido à inicial disformidade desse movimento, que aparentemente carecia de uma identidade claramente definida e de uma causa que pudesse ser considerada unificadora. A utilização da expressão "aparentemente" neste contexto é deliberada, sugerindo que, apesar das narrativas predominantes da época retratarem esse movimento como apolítico e apartidário, ele está inserido em um contexto muito mais abrangente.

Esse contexto teve origem no questionamento do valor das passagens de ônibus para estudantes, com o apoio do Movimento Passe Livre⁸⁶ (MPL), e evoluiu para abraçar reivindicações que iam desde a exigência de "hospitais e escolas padrão FIFA" (referindo-se aos elevados padrões exigidos pela instituição para os estádios de futebol que sediariam o evento esportivo) até uma surpreendente guinada em direção à bandeira do "combate à corrupção".

Rui Costa Pimenta, dirigente histórico do Partido da Causa Operária, e que esteve presente durante as manifestações do mês de junho de 2013, em entrevista ao *Podcast Flow*, no dia 14 de janeiro de 2022, revela que,

Quando a passeata tava no auge e a polícia reprimindo duramente e tava nos canais de televisão, entra o nosso programa (do PCO) denunciando a repressão, foi muito interessante [...] a repressão foi duríssima, vocês devem lembrar, um jornalista furou o olho. Bateram em todo mundo, bateram até em velha na avenida paulista. Isso provocou uma revolta generalizada, muito grande mesmo. E aí, o PSOL marcou o próximo ato pra terça-feira, isso aí foi numa quinta-feira, PSOL marcou o ato para a terça-feira e fez um evento no Facebook. De quinta para sexta, 300.000 pessoas confirmaram a presença. Aí o PSOL olhou, e falou: "isso aqui é um desastre". E eles decidiram intervir. Na terça-feira a manifestação tava toda infiltrada. Tinha polícia. Depois, a gente não percebeu, na hora, a gente sabia que tinha gente [infiltrada] mas não sabia quem era. Eles contrataram setores de torcidas organizadas para ir no meio da manifestação, e eles iam com o seguinte refrão: "abaixa a bandeira, abaixa a bandeira!". E eles gritavam: "abaixa essa bandeira e levanta a do Brasil!". E começaram a

⁸⁶ De acordo com as conclusões de Locatelli (2013), os primórdios dos protestos que marcaram o surgimento do MPL remontam aos meses de agosto e setembro de 2003, em Salvador. Nesse período, ocorreu um aumento na tarifa de ônibus, que passou de R\$ 1,30 para R\$1,50, evento historicamente denominado como "Revolta do Buzu", com foco na luta pela gratuidade do transporte público, principalmente ônibus e metrô. Em 2013, o MPL desempenhou um papel central nas "Jornadas de Junho", uma série de manifestações populares em todo o Brasil que inicialmente se concentraram na revogação do aumento das tarifas de transporte público. No entanto, essas manifestações rapidamente se expandiram para abordar questões mais amplas, como melhorias nos serviços públicos e críticas à corrupção política. O MPL foi um dos principais organizadores das mobilizações contra o aumento das tarifas, que tiveram um impacto significativo na agenda política do país e contribuíram para abrir debates sobre transparência, serviços públicos e representação política.

intimidar a manifestação. A gente não baixava a bandeira, mas o resto da esquerda ficou muito assustada, começaram a baixar a bandeira. E aí, eles tomaram conta da manifestação, apesar de que eles eram uma minoria. Isso aconteceu três vezes seguidas [...]. Eles colocaram, literalmente, parte da esquerda pra fora da manifestação, uma coisa muito doida. Aí é que aparece a manifestação como sendo contra a corrupção e tal, mas era uma farsa. O PSOL não tava lá por causa da corrupção. O PSOL tava lá por causa da violência policial. (FLOW PODCAST, 2022)

Os elementos reportados por Pimenta, dão conta de que, ao contrário da narrativa amplamente difundida pelos meios de comunicação majoritários, os protestos de junho de 2013 se inseriram num bojo muito maior, que comportaria múltiplos interesses, que no momento ainda pareciam confusos, mas que, gradualmente, foram se revelando como parte de uma arquitetura própria da disputa hegemônica que se desenhava no campo político, e que viria a concretizar-se gradualmente, mas de forma acelerada, até o ano de 2016.

É importante mencionar que logo após as manifestações do mês de junho de 2013, no mês de junho, eclodiu uma das maiores greves de caminhoneiros registradas até aquele momento, organizada pela MUBC - Movimento União Brasil Caminhoneiro, exigindo subsídio no preço do Diesel, a criação da Secretaria Nacional de Transportes Rodoviários de Carga e a isenção de pedágios em todas as rodovias do país. A greve teve duração de 4 dias, e neste período manteve 13 rodovias federais fechadas, causando enormes prejuízos. A greve foi encerrada após o Ministério da Justiça determinar que a Polícia Federal instaurasse inquérito policial para investigar a greve dos caminhoneiros, sob suspeita de locaute, paralisação coordenada por empresários do setor de transportes.

Ou seja, apesar de todo o propagandismo de que a eclosão dos protestos de junho de 2013 se tratavam de uma expressão plena de manifestação popular, há indícios muito fortes de que, na verdade, tais movimentos que surgem a partir das reivindicações da classe trabalhadora, seja ela representada por trabalhadores ativos ou ainda em formação, no caso dos estudantes, foram *capturados* pelas elites, com a clara intenção de redirecionar a repercussão das mobilizações de acordo com seus interesses de classe: no caso dos movimentos de 2013, o aparente “apartidarismo”, deu lugar a um pretense anseio patriótico, quase que um neonacionalismo, que irá revelar-se de forma ainda mais evidente com as mobilizações coordenadas pelo MBL, a partir do ano de 2014.

Já a greve dos caminhoneiros, teve novas edições, em 2015 (ainda sob o governo Dilma) e em 2018, já em momento posterior ao impeachment de Dilma Rousseff, sob o governo do então Presidente Michel Temer. Em comum nas três greves, a gradativa

ampliação da utilização das Redes Sociais como ferramenta de organização das ações coletivas, com destaque para a greve dos caminhoneiros de 2015, que passa a contar com o “reforço” da plataforma *WhatsApp*, que se populariza no Brasil a partir de 2014, com a aquisição da plataforma pelo grupo *Meta*, à época *Facebook Inc.*, pelo valor de 16 bilhões de dólares.

Com mais investimentos, surgem novas ferramentas, como conversas em grupo, videochamadas e outras, que fazem desta plataforma cada vez mais difundida. Em 2014, o *WhatsApp* afirmava possuir 38 milhões de usuários no Brasil. Atualmente, esse número ultrapassa os 165 milhões de usuários, de acordo com a pesquisa *Digital 2022: Brazil*⁸⁷, que reúne dados a respeito dos serviços conectados no Brasil em 2022, ou seja, um surpreendente crescimento de 434,2%.

Ou seja, o extraordinário crescimento do número de usuários das redes sociais no Brasil (alavancada pela popularização dos *Smartphones*), em especial do *WhatsApp*, trouxe consigo novas formas de organização coletiva, por meio do uso de ferramentas com a criação de grupos, assim como novas possibilidades de interação em tempo real e comunicação instantânea.

Naturalmente, tais ferramentas passam a ser incorporadas como instrumentos metodológicos de organização dos movimentos sociais e difusão de suas ideias, de modo a serem, na atualidade, indispensáveis para o sucesso de uma ação coletiva, de qualquer teor. Entretanto, outras questões se colocam como adjacentes, dentre estas, a possibilidade da utilização das Redes Sociais no combate aos interesses das classes sociais subalternizadas, funcionando como uma ferramenta de uso contrarrevolucionário, ou até mesmo reacionário, como apresenta Ribeiro (2018), por meio de um estudo que, utilizando-se de software que mapeia as interações na Rede Social *Facebook*, conclui que

Essa estrutura polarizada tem uma história . Ela se formou durante os oito ou dez meses que se seguiram às manifestações de junho de 2013, durante as quais as páginas do Facebook com maior número de interações foram as de produção de conteúdo anticorrupção. Essas páginas, até então, estavam posicionadas entre as páginas de esquerda e as de direita. Muitos de seus leitores se juntaram aos ativistas que se manifestavam contra o aumento das passagens trazendo consigo um conjunto mais difuso de pautas anticorrupção e por mais direitos sociais. Por motivos que não cabe especular neste texto, essa recém formada esfera pública se cindiu ainda naquele ano, afastando da esquerda grande parte daqueles que foram às ruas pela primeira vez e aproximando-os da direita. Esse deslocamento está na gênese do campo antipetista. (RIBEIRO, 2018, pág. 88).

⁸⁷ <https://datareportal.com/reports/digital-2022-brazil>

Desse modo, segundo a análise de Ribeiro (2018), é possível compreender que as manifestações de junho de 2013, para além de uma mobilização popular, ou de um movimento social espontâneo e apartidário, pode ser considerada o berçário da polarização política no Brasil, que se manifesta como mais um dos elementos que compõem a luta de classes em território brasileiro.

É necessário ressaltar que, no decorrer do estudo, Ribeiro (2018) demonstra por meio da análise dos dados, que em 2013, as comunidades de leitores das páginas de Facebook interessadas em temáticas consideradas como próprias dos campos ditos conservador e progressista, apresentavam pontos de convergência, que gradualmente foram se distanciando, a ponto de tornar-se uma oposição radical. Mas há outras percepções. Sherer-Warren (2014), por exemplo, compreende que a polarização revelada nas manifestações de junho de 2013, são consequência de uma amalgamação cultural e política, capaz de abranger reivindicações de diversos campos de interesse, por mais inconciliável que pareça ser. Em suas palavras,

Como somos herdeiros, no Brasil, tanto de tradições políticas conservadoras, elitistas, como de outras mais progressistas ou emancipatórias, isso se refletiu também na diversidade dos protestos nas manifestações de junho. Para exemplificar a existência de polos antagônicos, observou-se, nesse movimento: de um lado, os jovens do MPL defendendo políticas de sentido emancipatório e lutando por mudanças sistêmicas e político-culturais; de outro, alguns grupos de jovens médicos se opondo a uma política pública (Mais Médicos) a favor de populações carentes, para defender o status quo e interesses corporativistas da classe, inclusive tentando interferir, de forma meramente corporativista, no sistema institucional, como ficou evidenciado por seus atos em relação a esse projeto. (SCHERER-WARREN, 2014, p. 419)

Com o amplo desenvolvimento da TIC's e a popularização das redes sociais, sobretudo o *Facebook* e *WhatsApp*, que permitem a formação de grupos por campo de interesse, assim como a participação de debates em páginas próprias (no caso do *Facebook*), com conteúdos orientados a um público de orientação político-ideológica específica, permitiu aos movimentos sociais, ao mesmo tempo, se organizarem com maior eficiência, difundirem seus principais ideais norteadores além de promoverem a conscientização a respeito da causa pela qual lutam.

Porém, trouxe consigo a possibilidade de se difundir e promover ideias e organizar ações de retaliação (real ou virtual) a estas causas e seus manifestantes. As mobilizações de junho de 2013 certamente serão lembradas como um divisor de águas para os movimentos sociais no Brasil, principalmente pela complexidade de sua caracterização,

mas sobretudo por ter se tornado esse caldeirão de onde efervesceu nossas mais profundas contradições.

Mas foi em 2014, que toda essa efervescência foi posta a prova. Em um ano eleitoral conturbado, a então Presidente da República Dilma Rousseff apresentava uma aprovação de apenas 37%, há um mês do pleito eleitoral. As razões de tal desaprovação, em muito, permeavam um sentimento de *antipetismo*, que de acordo com Ribeiro (2018) foi forjado no interior dos movimentos de junho de 2013. Ao mesmo tempo em que esse sentimento tomava forma nas manifestações de rua, organizadas por movimentos que, segundo os próprios organizadores, eram de caráter apartidário, a Presidente da República acumulava hostilidades por parte de seus adversários políticos, e parcela relevante da população brasileira.

Foi na esteira do legado das Jornadas de Junho de 2013, nos primeiros meses de 2015, que as manifestações e protestos contra o governo Dilma Rousseff começaram a se apresentar como supostamente apartidárias e até como “não políticas”, e aos jovens se juntaram outros segmentos etários. Gradualmente, grupos descontentes com os 12 anos de governo petista e com os escândalos envolvendo a Petrobras passaram a tomar as ruas se adensando e atraindo seguidores com outras pautas, incluindo algumas comportamentalmente autoritárias e economicamente neoliberais. O uso político-midiático da Operação Lava-Jato permitiu que grupos de interesse organizados primária e/ou predominantemente por meio das redes sociais se associassem à grande imprensa, gerando manifestações massivas pelo Brasil, abrindo caminho para o impeachment de Rousseff e culminando na troca de governo em maio de 2016. (MACHADO e MISKOLCI, 2019, p. 956)

Parte destas hostilidades, era compartilhada pela internet, por meio dos, cada vez mais populares, *memes*⁸⁸. Segundo Cavalcante e Oliveira (2019), o meme contempla um tipo de texto que tem como ambiente de circulação as redes sociais, e é reconhecido como post com traços imagéticos e verbais, tendo como objetivos, a crítica e o humor.

Entretanto, o que se via com frequência, durante este período, era uma enxurrada de *memes* que continham um caráter sexista, machista e misógino, compartilhada de forma incontrolável pelas Redes Sociais, e que traziam de forma implícita, a ideia de que o insucesso das políticas públicas da Presidente da República se explicava pelo fato desta ser mulher, logo, incapaz para o exercício da função de Chefe do Estado.

De acordo com Ivana Bentes, entrevistada por Fernanda Martinelli no livro *Mídia, Misoginia e Golpe*, “os adjetivos utilizados para desqualificar a Presidenta mulher fazem

⁸⁸ “Memes” são unidades culturais que se espalham de pessoa para pessoa, geralmente na forma de ideias, comportamentos, imagens ou vídeos que se tornam virais e se espalham rapidamente pela internet e pelas redes sociais. Eles são muitas vezes criados para transmitir humor, sarcasmo, crítica social ou ideias compartilhadas em um formato facilmente reconhecível e replicável.

parte de um extenso vocabulário moral, científico, médico e psicanalítico de destituição do feminino como força política, como sujeito social e como modo de ser e existir.” (BENTES, 2016, p. 142).

Toda essa repulsão já experimentada nas redes sociais, era também vivenciada durante as aparições públicas da então Presidente Dilma Rousseff. Uma das mais emblemáticas, foi durante a abertura da Copa do Mundo de Futebol, evento esportivo de amplitude mundial, no qual a Presidente foi hostilizada de forma massiva, por parte dos torcedores que acompanhavam o espetáculo. Segundo noticiário da época,

Xingamentos contra a presidente foram ouvidos em dois momentos antes da partida: após a chegada de Dilma ao estádio e após a execução do hino nacional, já a poucos minutos do início do jogo. No segundo tempo, Dilma foi xingada mais duas vezes. Os gritos com palavrões começaram na área VIP e se espalharam por outras partes das arquibancadas da Arena Corinthians. (PORTAL G1, 2014)

Se faz necessário recordar que, uma das críticas mais veementes em relação à realização do evento esportivo Copa do Mundo no Brasil, foi relacionado ao alto preço dos ingressos, o que tornava a participação das classes populares ao evento que não se realizava no Brasil desde 1950, cada vez mais inviável, elitizando ao máximo a participação da população neste que, seguramente, é o evento esportivo mais esperado pelos brasileiros, conforme apontada em pesquisa realizada pelo Datafolha, e publicada no *Jornal Folha de São Paulo*, em sua edição online, no dia 29 de junho de 2014:

Ilustração 1: Perfil do torcedor que foi ao jogo do Brasil contra o Chile no Mineirão (2014)



Fonte: Datafolha (2014)

Ou seja, a fração da população brasileira que proferia hostilidades contra a então Chefe do Executivo, Dilma Rousseff, não era composta, ao menos em sua maioria, pelas classes subalternizadas, pela massa operária, ou mesmo pelos estudantes de instituições públicas de ensino, de nível médio ou superior. Os dados nos permitem inferir que, aqueles que tinham acesso aos jogos da Copa do Mundo, eram, sobretudo, pessoas pertencentes à classe média, assalariados e em sua maioria, branca. É esse o público que, ao menos nos estádios brasileiros, engrossaram o coro de hostilidades e insultos.

Apesar de todo o enfrentamento que vinha daqueles que eram opositores ao governo conduzido pelo Partido dos Trabalhadores, historicamente ligado aos interesses das classes populares, Dilma Rousseff venceu as eleições presidenciais de 2014, no segundo turno, com 51,6% dos votos válidos, contra 48,3% do então candidato Aécio Neves, pertencente ao PSDB - Partido da Social da Democracia Brasileira - historicamente ligado aos interesses de vários setores da burguesia nacional.

Já o interesse do PT pelas classes subalternas, foi demonstrado pelos diversos programas sociais desenvolvidos em distintos níveis de abrangência de sua atuação,

enquanto esteve à frente do Estado Brasileiro. Em 2010, por sua atuação junto às populações que viviam em condição de insegurança alimentar, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi condecorado pela Organização das Nações Unidas com o título de *Campeão Mundial na Luta contra a Fome*, o que, de certo modo, revela o público alvo das políticas petistas.

O início do novo mandato de Dilma Rousseff, em 01 de janeiro de 2015, começou extremamente conturbado, uma vez que após o fim das eleições presidenciais, o PSDB, partido do então candidato derrotado Aécio Neves, pede a cassação do mandato de Dilma Rousseff e posse de Aécio Neves, sob a alegação de que “campanhas do PT teriam sido financiadas com dinheiro de corrupção, o que tornaria a eleição de Dilma ‘ilegítima’” (PORTAL G1, 2014).

Vale ressaltar que, a *Operação Lava Jato*, que prometia ser o maior investigação de desvio e lavagem de dinheiro público da história do Brasil, havia sido deflagrada em março de 2014, e que já ao início do ano de 2015, contava 28 petições do então Procurador Geral da República Rodrigo Janot para a abertura de inquéritos criminais destinados a apurar fatos atribuídos a 55 pessoas, ligadas ao Partido dos Trabalhadores, responsáveis por indicar e manter os diretores da Petrobras.

Tais denúncias serviram de fermento para que organizações como o MBL (Movimento Brasil Livre) e MVPR (Movimento Vem Pra Rua), ambas autodenominadas como apartidárias, obtivessem êxito na organização de protestos cada vez maiores, tendo como principal motivação o combate à corrupção e o pedido de impeachment da Presidente Dilma Rousseff. Tatagiba (2018) analisa que

As direitas brasileiras souberam ler o “espírito de junho” e renovaram o seu repertório de ação, até então restrito à lógica eleitoral e ao lobby, para incluir o confronto político. Em 15 de março de 2015, um milhão e 350 mil manifestantes tomaram as ruas das cidades brasileiras para protestar contra o governo de Dilma Rousseff. Um ano depois, novo protesto levava 3 milhões de pessoas às ruas para exigir o impeachment da Presidente e prisão para o ex-presidente Lula, um feito inédito para os padrões de mobilização no Brasil. Os protestos foram transmitidos ao vivo em cadeia aberta de televisão e tiveram forte impacto na opinião pública. (TATAGIBA, 2018, p. 114 e 115).

Adicionalmente, é possível estabelecer uma correlação com o fato de que as eleições de 2014 foram caracterizadas por um êxito parcial do Partido dos Trabalhadores (PT) nos pleitos para cargos executivos estaduais. Notavelmente, o estado mais populoso do Brasil, São Paulo, não apresentou sequer um candidato do PT no segundo turno das

eleições governamentais, que se desdobraram em um confronto entre o então governador Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e Paulo Skaf, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O candidato do PT, Alexandre Padilha, encerrou o escrutínio eleitoral em terceira posição, obtendo somente 18,22% dos votos válidos. Esse contexto contrasta com o cenário de 2010, quando o representante do Partido dos Trabalhadores, Aloísio Mercadante, conquistou o segundo lugar, com 35,23% dos votos válidos.

A reeleição de Geraldo Alckmin em 2014 como governador do estado de São Paulo, é uma marca desse período. Alckmin adotou uma agenda neoliberal, caracterizada por medidas de austeridade e privatização, que também se refletiram na área da Educação. A gestão de Alckmin impulsionou uma série de contrarreformas educacionais que buscavam a redução de custos e a eficiência financeira em detrimento da qualidade do ensino. E foi no seio destas contrarreformas que inseriu-se a chamada “reorganização escolar”, que resultou no fechamento de escolas e realocação de estudantes, bem como a adoção de políticas que favoreciam a entrada de organizações privadas no sistema educacional público.

Apesar do período compreendido entre os anos de 2013 e 2015 serem notadamente marcados pelo surgimento daquilo que seria posteriormente compreendido como uma “nova direita”⁸⁹ brasileira, conforme apontado por Machado e Miskolci (2019), estudos como o de Vommaro (2015), Tatagiba e Galvão (2019) e Perez (2019), identificam relações entre as "Jornadas de Junho" e a formação de organizações políticas denominadas de “coletivos”, compostas sobretudo por jovens que reivindicavam diversos direitos sociais e teciam críticas ao sistema político.

A pesquisa de Perez (2019), especificamente, aponta conexões entre as Jornadas de Junho e a expansão do ativismo juvenil, caracterizadas por práticas políticas mais horizontais e democráticas que, segundo a autora, culminam nas ocupações secundaristas:

⁸⁹ O movimento da Nova Direita é um fenômeno político que ganhou destaque em vários países ao redor do mundo nas últimas décadas. Ele se caracteriza por uma orientação política de direita ou conservadora, mas difere de formas tradicionais de conservadorismo em alguns aspectos, incluindo a ênfase em questões como o liberalismo econômico, o combate ao que eles próprios denominam de “marxismo cultural” e uma abordagem por eles considerada como “antissistema”. Segundo Roeder (2016) no Brasil, o movimento da Nova Direita começou a ganhar força a partir de 2013, durante as manifestações populares que ocorreram em todo o país. Essas manifestações, inicialmente relacionadas a questões como transporte público e corrupção, evoluíram para um movimento mais amplo, que também abraçou valores conservadores e políticas econômicas liberais.

Tanto a relação entre a criação dos coletivos e as Jornadas de Junho de 2013 quanto a relação deles com as ocupações estudantis ocorridas em 2016 em escolas e universidades, como a Universidade Federal do Piauí, foram apontadas nas entrevistas. Conforme os entrevistados que citaram as Jornadas de Junho, nos protestos eles entraram em contato com o conceito e a ideia de coletivos, e depois disso resolveram criar ou transformar as organizações nas quais já atuavam em coletivo. (PEREZ, 2019, p. 587 e 588)

A implementação das políticas neoliberais no setor educacional proporcionou o cenário propício para a emergência de um clima de insatisfação e resistência, que alcançou seu ápice com as ocupações secundaristas em 2015. Inspirados por movimentos sociais anteriores e pelo clima de mobilização que se seguiu às manifestações de 2013, estudantes de escolas públicas se mobilizaram vigorosamente em oposição às medidas promovidas pelo governo de São Paulo sob a liderança de Geraldo Alckmin e à crescente precarização do sistema educacional.

3.4. A resistência estudantil diante da política de “reorganização” escolar de Geraldo Alckmin (2015)

No dia 23 de setembro de 2015, o Governo do Estado de São Paulo, chefiado pelo então Governador Geraldo Alckmin, anunciou por meio de sua assessoria de imprensa, um Plano de Reorganização do Ensino, válido para as escolas públicas do Estado de São Paulo.

Na teoria, o plano reordenaria as escolas de acordo com a etapa da educação básica por elas ofertadas, de modo que cada unidade escolar ofertaria apenas um dos ciclos de educação: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Na prática, 93 escolas teriam suas atividades compulsoriamente encerradas, o que afetaria cerca de 300 mil alunos. No dia 9 de novembro do mesmo ano, estudantes secundaristas ocuparam a Escola Fernão Dias, na zona oeste da cidade de São Paulo.

A partir daí, outras 195 escolas passaram a ser ocupadas pelos estudantes, em um movimento organizado, intencional e estratégico. Era o alvorecer do que ficou conhecido como “Primavera Secundarista”, ou Movimento de Ocupação das Escolas Públicas.

Algumas características deste movimento, em especial, chamam a atenção por suas idiosincrasias. Primeiro, a ausência de participação direta, de entidades organizadas de representação dos estudantes (como a UBES, por exemplo) ou mesmo de sindicatos de professores e partidos políticos (que costumeiramente apoiam, de forma efetiva, os movimentos estudantis). Segundo, pela disposição aparentemente espontânea dos

estudantes, que de forma quase que imediata, reagiram ao ato impositivo do Governo do Estado, se posicionando de forma contrária e articulando, ao longo das semanas seguintes, a estratégia de resistência que culminaria nas ocupações escolares. Por fim, destaca-se o fato de, os estudantes que aderiram ao movimento de ocupação das escolas, de forma aparentemente autônoma, estabeleceram suas próprias lideranças, assim como instituíram uma rotina própria de organização do ambiente da ocupação, subdividindo funções e tarefas de acordo com as necessidades apresentadas.

Esse modelo de movimento estudantil de resistência, como se apresentou no Estado de São Paulo por meio das ocupações escolares, serviu de embrião para os movimentos de ocupação que se estenderiam a vários Estados do Brasil no ano seguinte, 2016, quando o Governo Federal institui, por meio da medida provisória nº 746/2016, a política educacional que ficou conhecida como Novo Ensino Médio.

Ou seja, a estratégia de organização do movimento estudantil aplicada a um contexto local, dadas as devidas proporções, demonstrou-se igualmente eficiente em um contexto nacional. Isso denota, de certo modo, um tipo de continuidade, que nas palavras de Gohn (1997) “é um elemento-chave para distingui-lo de outros tipos de ação coletiva” (p. 43), e caracterizá-lo como um movimento social, dotado de legitimidade.

A questão da continuidade é um elemento-chave para distingui-lo de outros tipos de ação coletiva. É ela que garante a formulação de objetivos, as estratégias, a divisão de funções - inclusive o papel dos líderes e a formação de um sentido de identidade grupal. Tudo isso se configura a partir de regras baseadas em tradições, formando o *esprit de corps* do movimento. (GOHN, 1997, p. 43 e 44)

Conquanto que o Movimento de Ocupação das Escolas não tenha sido mantido por tempo suficiente para a formação de um movimento social permanente, tampouco se pode classificá-lo como um movimento social provisório, ausente de consciência grupal ou sentimento de pertença.

O principal legado das primeiras ocupações, ocorridas no ano de 2015 no Estado de São Paulo, foi a demonstração de que é, de fato, possível promover uma organização coletiva dos estudantes, alinhados em torno de objetivos comuns e com estratégias e táticas próprias dos que projetam transformações profundas nas estruturas dos sistemas aos quais as reivindicações se direcionam.

O movimento de ocupação das escolas públicas paulistas em 2015, nesse sentido, de maneira alguma se apresenta como um movimento social isolado na história da educação brasileira. É necessário ressaltar que, a construção daquilo que pode ser

considerado como um Projeto Nacional de Educação, só foi consolidado no embate entre aqueles que, utilizando-se do poder de pertencer à classe dirigente, impunham suas formas de ser, agir e pensar, por meio da construção de planos e projetos educacionais, promovidos em forma de leis, decretos e reformas, e aqueles que, ao considerar a ausência de sua contribuição nas ações construtivas de tal projeto, realizaram as mais distintas incursões como forma de resistência.

Historicamente, em sociedades fortemente hierarquizadas, a educação voltada às elites era distinta daquela reservada aos subalternos, indicando seu forte entrelaçamento com a produção, reprodução e manutenção das relações de poder, mas também com processos de construção da autonomia, emancipação e libertação. (KATUTA, 2020, pág. 16)

Obviamente, tal resistência não contou apenas com a participação de estudantes, mas sobretudo, de professores e outros profissionais da educação, de modo que trabalhadores da educação e estudantes, em vários momentos conjunturais distintos, atuaram juntos em resistência às imposições oriundas das políticas institucionais que claramente se demonstravam como cumpridoras dos desejos das elites. Essa tônica dos movimentos sociais pela educação no Brasil carece de uma análise mais aprofundada, uma vez que esta tese parte da premissa de que trabalho e educação são movimentos próprios da constituição ontológica dos seres humanos, sendo portanto, inseparáveis. Tal afirmativa é corroborada por Saviani (2007), ao analisar que

Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. E, nesse caso, fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais. (SAVIANI, 2007, p. 153)

Ou seja, uma vez que trabalho e educação passam a ser compreendidos como atributos do homem, é possível inferir que tais características estão entre aquelas que os distingue dos demais seres da natureza, dando a estas características aspectos ontológicos importantes, que constituem antropologicamente a humanidade.

Assim, se a luta histórica da classe trabalhadora pelo direito à melhores condições de trabalho se associa, necessariamente, à conservação da existência humana, de igual forma se apresenta a luta pelo direito à educação, uma vez que esta condição identifica-se como inerente à própria condição humana. Por essa razão ontológica, esta tese não apresentará como distintos, em nenhum momento, os movimentos sociais compostos pelos

trabalhadores da educação daqueles compostos por estudantes, justamente por compreender-se tais movimentos como indissociáveis, utilizando, para tal, a designação movimentos sociais pela educação.

Por estas razões, tratar dos antecedentes do movimento de ocupação das escolas públicas, significa também, de certo modo, mencionar algumas das lutas que compuseram a história do próprio sistema educacional brasileiro, que apesar da aparente linearidade, carrega consigo um histórico de múltiplas contradições, próprias da sociedade socialmente hierarquizada da qual faz parte.

Ao reassumir o Governo do Estado de São Paulo em 01 de janeiro de 2015, Geraldo Alckmin propõe uma plataforma de governo semelhante à que o elegeu em 2010, inclusive no campo da educação, em que deu continuidade ao programa *Educação: Compromisso São Paulo*, que foi lançado por meio do Decreto nº 57.571/2011, em dezembro do ano de 2011. O Programa estabeleceu um Conselho Consultivo, cuja composição era predominante composta por representantes do setor privado, o que entre outros aspectos, revelava seu caráter liberal.

No Estado de São Paulo ao longo dos anos 2000, correspondente ao movimento ocorrido em âmbito federal, o setor empresarial passa a influir e a atuar como uma espécie de consultor da Secretaria de Estado da Educação. Essa participação se intensifica com o lançamento do Programa “Educação: Compromisso São Paulo” do atual governo. Os programas desenvolvidos como fruto dessa parceria, tem como critério o discurso da “qualidade da educação” fundado nos princípios da empresa privada restringindo essa concepção ao alcance de resultados. (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p.22 e 23).

O modelo de gestão da educação pública proposta pelo então governador Geraldo Alckmin, tinha contornos de um modelo fundado com base na Gestão da Qualidade Total, ou GQT, desenvolvido para o mundo empresarial e gradativamente incorporado pelo *mercado educacional* que se estabelece a partir do sucateamento da educação pública. A GQT, nesse caso, incorpora aquilo que há de mais elaborado na ideologia neoliberal: o conceito de qualidade, que nesse caso, não está necessariamente ligada ao potencial *emancipador* do programa educacional proposto, mas, necessariamente, relacionado aos resultados obtidos por meio de indicadores avaliativos, que geram parâmetros cuja finalidade é atingir aos objetivos do mercado.

Em São Paulo, o modelo de gestão típico da empresa privada de produtividade e qualidade tem sido adotado como paradigma para orientar muitos serviços públicos, submetendo-os a critérios quantitativos de indicadores e de ranqueamento. No que se refere às políticas educacionais, essas medidas

acompanham também as tendências mundiais que compreendem a qualidade da educação atreladas à melhoria de indicadores e na posição em rankings comparativos, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Trata-se, pois, de uma agenda mundializada que conta também, desde a década de 1990, com influência maior dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, nessas políticas. (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p.22)

Assim, desde 2011, o programa *Compromisso São Paulo* já demonstrava que seu verdadeiro compromisso era com o *mercado educacional*, ou ainda, com os interesses das classes dirigentes, que por meio de seus prepostos, manipulavam as ações do Estado para cumprir com suas intenções privatistas. Piolli et. al. (2016) constatou que o programa *Compromisso São Paulo* teve a colaboração e consultoria de entidades privadas, por meio dos chamados “Parceiros da Educação”, uma Organização da Sociedade Civil Pública fundada em 2004, e que abriga em seu corpo parceiros que também compõem a organização “Todos pela Educação”, que tem abrangência nacional (p. 23), que atuavam tanto na tomada de decisões quanto na contratação de assessorias privadas que conduziram um processo de *reorganização* do sistema escolar público do Estado de São Paulo.

Após a confirmação do resultado das eleições de 2014, com a posse do novo mandato em 2015, o plano que já vinha sendo elaborado e gradualmente implantado desde 2011, seria finalmente colocado em prática. A elaboração do projeto de *Reorganização das Escolas*, porém, não contava com a participação da comunidade escolar, composta por discentes, docentes, entidades de classe e demais trabalhadores da educação, mas seria conduzido pela consultoria empresarial *Mckinsey*, que nos idos dos anos 2000 já havia participado do processo de privatização das escolas de Nova York, que de acordo com Diane Ravitch, em *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação (2011)*, introduziram políticas de responsabilização docente, incentivos ao pagamento por mérito, estreitamento curricular (linguagem e matemática) e avaliação por testes padronizados (apud. Piolli et. al., p. 23).

Ou seja, apesar da aparência de inovação e modernidade da proposta apresentada pelo governo paulista, toda a “inspiração” vinha do modelo americano, já implantado nos Estados Unidos no início dos 2000 e cujos resultados culminaram naquilo que Ravitch (2011) denomina de “morte” do sistema educacional americano. Logo, a “morte” do sistema escolar público do Estado de São Paulo, era mais que certa. Somado a isso, o

governo do Estado de São Paulo pretendia implantar a Proposta de Plano Estadual de Educação (PL 1083/2015) em dois aspectos:

1. Preparar a rede estadual para um segundo movimento de municipalização do ensino com transferência do ensino fundamental para os municípios, intensificando o processo de transferência de matrículas que vem ocorrendo desde a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996 e do surgimento do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Essa intenção está explicitada na Meta 21 da então Proposta de Plano Estadual da Educação que o Governo enviou para a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e;
2. Preparação da rede para um movimento de publicização e privatização do ensino médio tal como já vem ocorrendo em Goiás, Pará e Pernambuco, isso tanto nas escolas em tempo integral como também na proposta de flexibilização curricular. Esse movimento está previsto nas metas 6 e 22 do Plano.

O Plano de Reorganização Escolar, de caráter neoliberal, e com o apoio massivo de entidades com interesse meramente privatista, só não foi votado de imediato por conta de uma iniciativa inédita e ao mesmo tempo surpreendente: a resistência do movimento estudantil, quando no dia 09 de novembro de 2015 os estudantes ocuparam a Escola Estadual Diadema, na região do ABCD. Surge a primeira ocupação secundarista do Brasil, claramente como um movimento de classe, em resistência a um conjunto de políticas neoliberais que, não só atacavam seu direito constitucional à educação, como também impediriam as gerações futuras de acessarem a uma educação pública e de qualidade.

Campos (2019), entende que a ação dos estudantes diante da “reorganização escolar” imposta pelo Governo do Estado de São Paulo, foi uma reação ao ataque por eles sofrido ao seu Direito à educação e que o objetivo imediato dos protestos era barrar o fechamento das escolas (p.80), uma vez que a proposta inicial do Governo contemplava o fechamento de 94 escolas e o remanejamento de 300 mil alunos (p. 79). É interessante observar, porém, que enquanto os estudantes se organizavam para ocupar mais escolas, e ampliar sua estratégia de resistência, o governo do Estado, ao invés de mobilizar suas forças na contemplação das principais demandas trazidas pelos estudantes, preferiu, às avessas daquilo que se espera de um Estado Democrático, mobilizar suas forças de segurança pública para a organização de uma intensa repressão, como fica explícito na reportagem do jornal El País, de 03 de dezembro de 2015:

Meia dúzia de estudantes machucados, com as roupas rasgadas e marcas de cassetete, entraram no ônibus narrando, aos berros, a violência policial que acabavam de sofrer durante uma manifestação em São Paulo. Apesar da repressão, diziam que não iam "arregar" da luta contra a reorganização escolar. "Isto aqui vai virar o Chile", gritavam, em alusão à Marcha dos Pinguins, série

de protestos realizados por secundaristas em 2006 e que tomaram grandes proporções no Chile. Assim começa uma nova fase da história da reorganização escolar no Estado de São Paulo. E um velho personagem passa a figurar no centro dessa história: a Polícia Militar. (EL PAÍS, 2015).

O “velho personagem”, como citado na reportagem, é a Polícia Militar. Como é sabido, o Brasil vivenciou entre os anos de 1964 e 1985 um de seus episódios mais trágicos, por meio da Ditadura Civil-Militar, que instaurou durante este período forte repressão contra os movimentos sociais, e mesmo contra aqueles que, de algum modo, se apresentavam como opositores ao regime. Um destes instrumentos de repressão, que tiveram seu poder ampliado durante estes anos foi a Polícia Militar, cuja atuação extrapolava os limites do combate à criminalidade e passava agora, gradativamente, a atender às determinações da Polícia Política, esta sim, uma velha conhecida da história brasileira, desde o ano de 1944, quando foi instituída como órgão de Estado.

Entre as questões que carecem de atenção, uma delas diz respeito à função exercida pelos órgãos policiais no interior do Estado Brasileiro ao longo de seu processo histórico. Conquanto que, função primordial dos órgãos policiais tenham ganhado contornos distintos em cada uma das Constituições Federais promulgadas ao longo do século XX, a depender dos distintos fatores que subsidiavam a política nacional, a repressão aos chamados *Crimes Políticos* foi uma tônica que perpassou vários destes períodos, de forma mais ou menos acentuada.

No Brasil, a polícia política é estruturada oficialmente entre as décadas de 1920 e 1930. É nesse contexto que, paulatinamente, surgirão em níveis nacionais e estaduais, órgãos estatais específicos para a contenção do criminoso político. Apesar desse marco histórico, podemos afirmar que, a preocupação com a manutenção da ordem e da segurança do Estado brasileiro já fazia parte das atividades da polícia brasileira desde os primeiros momentos da Primeira República (1889-1930). Em 1907, por exemplo, foi criado no Distrito Federal, o Corpo de Investigações e Segurança Pública da Polícia Civil, primeira instituição policial com função de também reprimir crimes políticos, ainda que sob essa designação estivesse qualquer tipo de desordem pública (MENDONÇA, 1998, p. 381). Além disso, a legislação republicana acerca da segurança pública nas duas primeiras décadas do século XX, como nos demonstra Xavier (1993), já garantia como privativo ao aparato policial o tratamento da ordem política no país. (BAPTISTA, 2020, p. 222).

A Polícia Política, de acordo com Pacheco (2018), existentes desde o século XIX, deram origem às organizações de inteligência e segurança (Security Intelligence) como são conhecidas até os dias de hoje. Entretanto, foi no século XX que a abrangência de atuação das Polícias Políticas foram acentuadas, principalmente a partir de 1917, com a eclosão da

Revolução Russa, que inaugura a concepção de *ameaça comunista* (p.85). Após a Segunda Guerra Mundial, as técnicas de espionagem se tornaram uma tônica de vários dos países centrais do bloco capitalista, como forma de reagir às ações de agências soviéticas como Stasi, KGB e NKVD, que também cuidavam da inteligência doméstica nos países do bloco socialista.

Pacheco (2018) aponta ainda que, no Brasil, mesmo o fim de uma ditadura e o raiar de um novo Estado Democrático em 1946 não foram capazes de soterrar a existência da Polícia Política, que passa a ter novas atribuições, ainda que isso, na origem, cause alguma confusão, uma vez que um Estado Democrático tenha na transparência das ações do Estado um de seus pilares mais fundamentais, em oposição ao sigilo das informações e segredos de Estado, jargões muito comuns às agências de inteligência.

A mudança de regime em 1946 não extinguiu nem reformulou a instituição, muito menos delineou claramente as limitações da Polícia Política no tocante às atividades de Inteligência doméstica e Segurança Interna. Pelo contrário, o Decreto Lei nº 9353 de 13 de julho daquele ano estabelecia jurisprudência sobre qualquer crime contra a segurança do Estado, de sua desordem social e desorganização do trabalho. Assim, ao fim da ditadura do Estado Novo (1937-1945) e o advento da democracia em 1946, o trabalho de Inteligência interna, contra espionagem e busca por informações foi mantido na esfera do policiamento político. (PACHECO, 2018, p. 87)

Pacheco (2018, p. 104) analisa ainda que, entre os anos de 1947 e 1949, os relatórios anuais dos órgãos de inteligência do Brasil alarmavam a respeito de uma suposta ameaça comunista que se daria por meio da infiltração nos meios trabalhistas, e os alertavam acerca das possibilidades de agitações em meios sindicais e greves, o que, de certo modo, faz da classe trabalhadora um alvo em potencial da Polícia Política, que a esta altura, comandava diversas operações contando com o apoio dos departamentos estaduais de polícia, chefiadas pelo Departamento Federal de Segurança (DFSP), coordenando ações em todo o país, e com o auxílio de todos os órgãos de Polícia, dentre estes, a Polícia Militar.

Esse mesmo aparelho repressivo, criado num contexto ditatorial e com a finalidade clara de desarticular as ações organizadas pela classe trabalhadora, sob pretexto de uma possível ameaça comunista, uma vez não tendo sido desativado durante a Quarta República, mesmo num contexto democrático, recebe novo fôlego em 1964, com o Golpe Militar sobre o Governo João Goulart (1º de abril de 1964).

Durante o regime ditatorial instalado a partir de abril de 1964, ocorreu a criação de um aparato repressivo de caráter nacional controlado pelas Forças Armadas, que buscou centralizar as ações de repressão e informação contra os indivíduos e organizações opositoras ao regime. No entanto, as DOPS não foram desarticuladas. Pelo contrário, mais uma vez, o Estado brasileiro aproveitou de sua experiência repressiva, e a incorporou à rede de informações e repressão. Dessa forma, as polícias políticas estaduais funcionaram, entre 1964 e 1985, como um elo na articulação da repressão em âmbito regional aos trabalhos dos órgãos militares federais. (BAPTISTA, 2020, p. 224 e 225)

O período mais repressivo da Ditadura Civil-Militar brasileira, conforme é amplamente documentado, foi caracterizada pela promulgação do AI-5 pelo então Presidente da República, General Artur da Costa e Silva, o que caracterizou um endurecimento ainda maior das forças repressivas do Estado contra aqueles que se opunham ao regime. Como se sabe, muitas das ações que se concretizaram a partir de 1968, na verdade, já haviam sido planejadas desde 1964, o que elimina a tese de que o AI-5 teria sido um “golpe dentro do golpe”, ou como uma disputa entre setores mais conservadores e os mais liberais dentre os militares. O AI-5 é uma continuidade de um regime que se demonstrava autoritário desde o início, mas que agora, por meio do Ato Institucional em questão, visava demonstrar todo o seu poder, assumindo uma postura ainda mais rigorosa de controle social.

É certo que a oposição se fez presente desde o princípio da ditadura, porém, a intensidade da resistência ao poder autoritário aumentou entre 1967 e 1968, tendo como marcos principais o **ativismo estudantil**, a ação parlamentar, as **greves operárias** e o início da luta armada promovida pela esquerda radical. A força motriz desses eventos tinha raízes internas, mesmo assim há que considerar o impacto do quadro internacional sobre os ativistas de oposição em 1967/68, notadamente as lutas pela independência nos países colonizados e pela revolução socialista no terceiro mundo, com o caso cubano funcionando como poderoso chamariz na América Latina, além do **ativismo juvenil** nos espaços públicos das grandes metrópoles mundiais, com a sensação de emergência do “poder jovem”. (MOTTA, 2018, p. 199 - grifo nosso).

Segundo Motta (2018), o Ato Institucional nº 5 foi uma espécie de resposta a um conjunto de ações que, partindo de vários setores da sociedade civil, se converteram, gradativamente, em formas distintas de ativismo de oposição ao regime, percebidos desde 1967, quando as manifestações de rua e associação entre políticos tradicionais do MDB e como da Frente Ampla tiveram como consequência uma efervescência da classe trabalhadora, resultando nas greves de 1968, o que notoriamente foram compreendidas como uma afronta ao regime.

A associação, por parte daqueles que detêm o poder durante o regime militar no Brasil, da classe operária ao movimento estudantil é no mínimo curiosa. Como se sabe, a ditadura civil militar de 1964 só se tornou viável graças ao apoio dos Estados Unidos da América, que neste momento histórico, tinha interesses geopolíticos de controle sobre a América Latina, por meio do patrocínio das ditaduras que, desde então, eclodiram por toda a parte do continente, tendo como elementos comuns o desmanche das instituições representativas, militarização da vida política e cerceamento da liberdade de expressão como elementos comuns.

A resistência ao regime militar no Brasil contou, por diversos momentos, com a ação conjunta de operários e estudantes, que como retratam Ricardo Antunes e Marcelo Ridenti (2007), acompanhavam outros grupos de revoltosos: feministas, negros, ambientalistas, homossexuais, “dentre tantas outras formas de levante e descontentamento social e político, naqueles anos que selavam o ‘fim dos anos dourados’” (p. 79).

A impressão que se tem é de que, o Estado Autoritário, sabedor não apenas do potencial insurgente da juventude, em especial dos estudantes, mas sobretudo de seu potencial enquanto filhos da classe trabalhadora e *futuros trabalhadores*, ainda *em formação*, uma vez tendo contato com o movimento operário, solidarizando-se de sua causa e aprofundando-se nas teorias políticas e econômicas que norteavam sua *práxis*, ao buscar estrategicamente reprimir os estudantes parecia querer “*cortar o mal pela raiz*”, (fazendo uso de uma expressão popular), desincentivando por completo a formação de qualquer organização que, no futuro, pudesse cooperar de forma ainda mais qualificada com o movimento da classe operária.

Isso porque, se tomarmos como referência aquilo de que trata Gramsci, ao argumentar a respeito da necessidade de se estabelecer uma educação *unitária*, que associe os saberes teóricos ao conhecimento prático, a própria divisão das modalidades de ensino, consequência de uma organização burguesa dos programas escolares, produziria já, em sua gênese, uma distinção classista, por meio de uma *predestinação social* do estudante pré-definida já em sua formação.

Nas palavras do pensador italiano, “a tendência, hoje, é a de [...] difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o **destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados**. (GRAMSCI, 1982, p. 182, grifo nosso.) Esta *predeterminação*, como será demonstrada em seções posteriores, é produto direto de um modelo educacional próprio do modo de produção capitalista, que encontra na separação

entre trabalho manual e trabalho intelectual uma de suas características fundamentais, tal qual apresentada por Marx,

A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples em que o capitalista representa, diante do trabalhador isolado, a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo se desenvolve na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente do trabalho, recrutando-a para servir ao capital (MARX, 1980: 413-14).

É justamente essa *mutilação* do trabalhador, denunciada por Marx e explicada por Gramsci, por meio de uma análise dos programas escolares, que se torna o ponto de convergência entre operários e estudantes, perceptível em momentos históricos bastante específicos, como foi o caso da luta contra a Ditadura Civil-Militar no Brasil, em que, operários e estudantes eram claramente pertencentes à mesma *categoria*, contra os quais se mobilizaram todas as forças do aparelho coercitivo do Estado, que tem na Polícia (em especial a Polícia Militar, por todo seu histórico de associação às forças armadas em períodos distintos da história do Brasil) seu principal instrumento repressivo.

A invocação do "velho personagem" pelo então Governador Geraldo Alckmin durante os protestos estudantis de 2015 simboliza a ativação de um aparelho repressivo característico do Estado burguês, materializado na figura da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Esta ação repressiva direcionada contra um legítimo movimento de fração da classe trabalhadora, mesmo que notadamente em estágio de formação, como demonstrado até aqui, estabelece uma intrincada conexão com o potencial revolucionário inerente a essa categoria. O protoproletariado, compreendido como o estudante da escola pública, além de manifestar as peculiaridades já delineadas ao longo desta análise, emerge como uma força social potencialmente revolucionária.

Tal potencial é aguçado pela repressão recorrente exercida pelo aparato coercitivo do Estado, conforme delineado na concepção de Althusser (1987). A ação repressiva em relação a manifestações do protoproletariado, apesar de estar voltada a um segmento da classe trabalhadora ainda em fase de formação, evidencia a percepção das autoridades de seu caráter mobilizador e do risco que representa para as estruturas de dominação vigentes.

Nesse contexto, a repressão do Estado burguês à mobilização do protoproletariado reafirma a centralidade da luta estudantil na construção de uma consciência coletiva e no fomento de um ethos de resistência. A resposta repressiva das autoridades ressoa como

uma tentativa de conter o potencial insurgente desse estrato social em formação, conferindo, assim, maior substância à perspectiva revolucionária delineada ao longo desta análise. Ao enfrentar a repressão, o protoproletariado, em sua jornada de resistência, atua como uma força catalisadora, estimulando a conscientização política e a mobilização não apenas dentro de seu próprio contexto, mas também na esfera mais ampla da luta da classe trabalhadora contra as estruturas de exploração e opressão.

No próximo capítulo, intitulado "*O Caráter Emancipatório das Ocupações Escolares e seu Potencial Revolucionário*", será explorado como as ocupações escolares podem ser compreendidas como expressões concretas dessa resistência e como manifestações de um movimento mais amplo de transformação social. Serão analisados os mecanismos pelos quais as ocupações escolares fomentam a conscientização política, promovem a coesão da classe estudantil e, por conseguinte, fortalecem o embrião do protoproletariado como uma força revolucionária emergente.

4. O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DAS OCUPAÇÕES ESCOLARES E SEU POTENCIAL REVOLUCIONÁRIO

A ação de ocupar, como forma de resistência ou reivindicação de direitos, não é novidade na história dos movimentos sociais brasileiros. Para efeitos desta tese, será compreendida como *Ocupação*, o espaço físico apropriado coletivamente por meio de luta política, de forma legítima (o que não significa, necessariamente, legalidade) com a finalidade de garantir a conquista, efetivação ou manutenção de Direitos de um grupo, categoria ou classe social. Dentre os exemplos mais comuns de ocupação, presentes na história dos movimentos sociais brasileiros, elencamos as ocupações dos trabalhadores rurais sem-terra, ocupações de trabalhadores sem teto e as ocupações de prédios públicos por trabalhadores em greve.

A categorização do termo *ocupação*, nesse caso, se faz necessária, principalmente por conta da *confusão* conceitual em relação ao termo *invasão*, tidos, por vezes, como equivalentes. Não raras vezes, os aparelhos midiáticos (em especial aqueles que se utilizam das redes sociais como instrumento de comunicação) retratam a ação de *ocupar*, própria dos movimentos sociais citados, por meio do verbo *invadir*, assim como se referem às *Ocupações* recorrendo ao substantivo *Invasão*.

Entretanto, a questão referente à categorização da terminologia transcende o campo semântico das palavras "invasão" ou "ocupação" e adentra o campo jurídico, mais especificamente, na dicotomia entre direito público e direito privado. Ambas as terminologias, "invasão" e "ocupação", carregam conotações que vão além da simples descrição do ato em si. Elas têm implicações legais significativas, já que podem ser interpretadas de maneiras distintas no contexto jurídico.

Esta perspectiva é demonstrada por Olírio Rives dos Santos (2019), em dissertação intitulada "Movimento estudantil de ocupação das escolas: principais aspectos políticos e jurídicos das experiências de São Paulo e do Paraná", na qual realiza uma análise aprofundada de diversas decisões judiciais relacionadas às ocupações estudantis ocorridas nas escolas dos estados de São Paulo e do Paraná durante os anos de 2015 e 2016, durante o período das ocupações secundaristas, em que revelou um notável padrão de discrepância.

O autor observou que, nos casos em que as decisões favoreciam o Estado e buscavam a reintegração de posse das escolas, estas se baseavam predominantemente no arcabouço do direito privado. Em contrapartida, quando as decisões eram favoráveis aos estudantes, estas se fundamentavam primordialmente no direito público. Essas

divergências, quando examinadas mais detalhadamente, levantam questões pertinentes sobre a aplicação do direito em situações envolvendo movimentos sociais estudantis e ressaltam a necessidade de um exame crítico e aprofundado das abordagens jurídicas empregadas nessas circunstâncias. Nas palavras do autor:

O acima exposto, no que se refere ao debate quanto à aplicação do direito privado ou do direito público na problemática estudantil quanto ao Movimento de Ocupação das Escolas é de vasta importância. E assim é em razão do fato dos juízes que buscaram “âncora” nas normas do direito público, como é o caso das regras do direito constitucional e do infraconstitucional relacionado ao direito à educação, decidiram contra o Estado, indeferindo, assim, os requerimentos de reintegração de posse. Por outro lado, nas ações possessórias cujo fundamento adotado pelos magistrados foi o do direito civil, ramo do direito privado, as decisões foram favoráveis ao ente estatal nos termos acima demonstrados. (SANTOS, 2019, p. 150)

Assim, a terminologia "invasão" sugere uma ação ilegal, associada ao direito de propriedade privada e ao direito de posse, conceitos fundamentais do direito privado. Por outro lado, "ocupação" pode ser interpretada como uma ação política legítima, ancorada no direito público, como o direito de protesto, o direito à liberdade de expressão e o direito à educação. Portanto, a escolha entre esses termos não é apenas uma questão semântica, mas envolve uma complexa batalha ideológica e jurídica sobre a natureza e a legalidade das ações em questão.

Ambas as terminologias carregam consigo significados cujo sentido se relaciona muito mais à ilegalidade *da ação* do que ao *ato político* em si. Naturalmente, o ato de nomear não ocorre de forma neutra, mas é revestido de ideologia e carrega consigo um conjunto de elementos simbólicos que se fundamentam nas relações de poder próprias de uma sociedade capitalista, fundada sobre múltiplas contradições. Nas palavras de Guimarães (2005):

A nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome. A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada da história (GUIMARÃES, 2005, p. 9).

Ou seja, o texto sugere que a nomeação dessas ações não é neutra, mas é influenciada por ideologias e relações de poder que são características de uma sociedade capitalista com suas contradições. Em outras palavras, a escolha entre "invasão" e

"ocupação" não é apenas uma questão de semântica, mas reflete as perspectivas políticas e jurídicas em jogo, destacando a importância de compreender o contexto mais amplo em que esses conflitos ocorrem.

O exercício teórico em questão se demonstra de suma importância, haja vista que, mesmo o conflito semântico, aparentemente restrito à mera escolha de palavras, na verdade, revela disputas de poder que tem sua origem na contradição entre os que possuem a propriedade das narrativas, neste caso, os grupos de comunicação que, sabidamente, pertencem às frações de classe ligadas à burguesia nacional, e a classe trabalhadora organizada.

Assim, o poder de designar ou nomear, se sustenta nas relações contraditórias de produção, que fundam estruturas de poder próprias de um modelo socioeconômico que, ao mesmo tempo em que concede *status* às classes dirigentes, subalterniza todo movimento próprio das classes sociais que compõem o proletariado.

No caso da relação entre designação e nomeação, o que se deve observar é uma relação entre enunciações, entre acontecimentos de linguagem. Num acontecimento em que um certo nome funciona a nomeação é recortada como memorável por temporalidades específicas (GUIMARÃES, 2005, p. 27).

Vicente e Versuti (2017), ao tratarem da utilização de ambos os termos pelo periódico online *Folha de São Paulo*, durante as ocupações das escolas públicas do Estado de São Paulo, em 2015, apontam que as primeiras notícias a respeito da ação estratégica dos estudantes secundaristas foram publicadas com o uso da designação *invasão*, e que o vocábulo *ocupação* passou a ser utilizado nas reportagens, apenas a partir da ampla divulgação de um vídeo publicado na *Fan Page* do movimento *Não Feche Minha Escola*, na Rede Social *Facebook*, no qual uma aluna corrige o repórter ao afirmar que o termo adequado é “ocupação” e não “invasão”.

As notícias sobre as ocupações já geravam certa repercussão nas mídias sociais nesse período, e no dia 18 de novembro de 2015, na página do Facebook “Não Fechem Minha Escola” foi publicado um vídeo sobre a realização de uma entrevista da Rede Globo em uma das escolas ocupadas, na qual a aluna de ensino médio entrevistada, Elena, corrigiu o repórter que utilizou o termo “invasão”, quando o correto seria “ocupação”, pois a escola já pertence aos alunos, e não há como invadir um espaço que já é deles por direito. Essa parte do vídeo viralizou na internet após sua publicação no grupo, levantando a problematização sobre o uso do termo “invasão” utilizado pela grande mídia, que dava um tom criminoso à manifestação dos estudantes, enquanto o movimento contra a reorganização utilizava a palavra “ocupação”, defendendo que estavam apenas ocupando um lugar que já lhes pertencia. (VICENTE e VERSUTI, 2017, p. 467).

Coura e Moura (2021), em artigo intitulado *Invasão ou Ocupação? A Estratégia Argumentativa do Poder Judiciário nas Decisões Envolvendo o Ingresso em Imóveis Abandonados*, demonstram por meio da análise de diversas decisões judiciais, que o uso dos termos *Invasão* e *Ocupação*, variam a depender do tipo de decisão tomada: quando visa *proteger* a propriedade privada, usa-se o termo *Invasão*. Quando a decisão, porém, é desfavorável ao proprietário jurídico do imóvel, o termo escolhido passa a ser *Ocupação*. Nas palavras dos autores,

Como resultado, tem-se que o senso comum teórico dos juristas esconde o jogo estratégico do discurso; a decisão é construída para dar uma sensação de completude e coerência lógica, deixando de revelar que o que move a interpretação dessas ações ora é a defesa intransigente de uma propriedade liberal, em que o proprietário é o senhor absoluto dos poderes que lhe são atribuídos por lei; ora é a defesa da função social, mas, apesar de muitos avanços, o terreno político atual corrobora para manutenção da primeira. Assim, em ações judiciais acerca do ingresso em imóveis, não há um consenso no processo decisório: ora a propriedade abandonada “autoriza” o ingresso para moradia, ora “não autoriza”. Ora são invasores, ora são ocupantes. (COURA e MOURA, 2021, p. 2098)

Os casos concretos acima citados, dão conta de que, tanto os sistemas linguísticos, quanto os sistemas jurídicos, ao utilizarem de terminologias inadequadas quanto à caracterização das ações realizadas pelos movimentos sociais, não o fazem de forma despropositada, ou equivocada. Agem de forma consciente, de modo a descaracterizar toda a ação coletiva própria da classe trabalhadora, desqualificando o movimento social, de modo a tratá-lo como se, em si, se constituísse senão apenas uma *ilegalidade*, mas, sobretudo uma *imoralidade*.

É importante recordar que, tratando-se de teoria marxista, a própria estrutura da sociedade burguesa, é composta de uma *Infraestrutura*, compreendida como fundamento econômico da sociedade capitalista, compreendida pelas forças produtivas e relações de produção, e por uma *Superestrutura*, ideológica, utilizada pelas classes dominantes de forma estratégica para o exercício de dominação das classes sociais subalternizadas. É nesse campo que se posicionam os sistemas linguísticos, capazes de nomear de forma distinta a mesma ação, com a mera finalidade de qualificá-la ou desqualificá-la ao seu *bel-prazer*, a depender das vantagens ou desvantagens para a classe social detentora do poder de nomeação e designação, que, não coincidentemente, são também os proprietários dos meios de produção.

É interessante ressaltar que, esta característica combativa por parte da mídia e do poder judiciário em relação aos movimentos sociais que se utilizam da *ocupação* como estratégia insurgente diante de uma clara negação de direitos, denota um posicionamento destes setores na direção de seus próprios interesses, os interesses da classe social que representam e a qual pertencem. A manipulação dos discursos, nesse caso, pode ser caracterizada, dadas as devidas proporções, como uma estratégia *contrainsurgente*, uma ação deliberada de combate às iniciativas das classes sociais subalternas, que, de certo modo, afetam as predileções dos grupos hegemônicos.

Ou seja, tal estratégia *contrainsurgente* é uma característica observada facilmente nas diversas manifestações de luta da classe operária, ao longo do processo histórico. O movimento de ocupação das escolas públicas, não foge a estes *sinais*, principalmente por ter sido um movimento iniciado no interior de uma dinâmica conjuntural muito mais abrangente, a qual o marxismo denominou como *luta de classes*.

Mencionando o trabalho de Jean Lojkin, a respeito da questão urbana e sua contribuição para uma teoria dos movimentos sociais, Maria da Glória Gohn aponta que, de acordo com as pesquisas do autor, o espaço urbano é considerado um dos lugares decisivos na luta de classes, uma vez que o processo de urbanização é parte constituinte da divisão social. Logo, não há movimento social urbano que seja independente da análise da articulação com movimentos sociais ligados à produção (Gohn, 2005, p. 200). Ao considerar-se o movimento de ocupação das escolas públicas como um movimento social urbano, partindo do mesmo molde conceitual, é possível compreendê-lo como um legítimo movimento de classe. Nas palavras de Gohn,

Ou seja, um simples movimento reivindicatório só se transforma efetivamente em movimento social urbano se articular somente os interesses fundamentais de uma classe, conflitantes e contraditórios. E isso só ocorre se houver uma articulação com a luta política geral. Ele define o movimento social urbano como "questionamento da nova divisão social e espacial das atividades monopolistas nos grandes centros urbanos, por meio de fenômeno da segregação habitat/trabalho." O urbano é visto como "o lugar privilegiado da reprodução socializada das forças produtivas humanas e materiais, e portanto, ao mesmo tempo, do trabalhador morto e do trabalhador vivo" (1980: 313). (GOHN, 2005, p. 200)

Nesse contexto, as ocupações escolares são mais que simples formas de protesto: são ações políticas coletivas, coordenadas, e com intenções claras de questionamento de uma ordem social vigente, relacionando-se diretamente com a dinâmica de luta de classes, conforme estabelecida por Marx, Engels e outros teóricos marxistas.

Do ponto de vista analítico, os movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil, realizados entre os anos de 2015 e 2016, perpassaram distintas fases, que carecem de caracterizações distintas. Isso porque, apesar das semelhanças relativas às estratégias utilizadas pelos estudantes secundaristas (com a cooperação importante de estudantes de ensino superior, em alguns casos), tratam-se de movimentos com motivações distintas, dadas as especificidades conjunturais e políticas que contextualizam cada uma das etapas analisadas. A partir da análise da exposição realizada por Medeiros, Januário e Melo (2019, p. 21), na introdução da obra “Ocupar e Resistir: Movimentos de Ocupação de Escolas pelo Brasil (2015-2016), as ocupações secundaristas podem ser separadas, em três ciclos distintos:

1) revoltas estudantis relativamente bem-sucedidas e iniciadas no final de 2015 para barrar projetos governamentais de caráter liberal-econômico (SP sendo o movimento madrugador e GO o movimento derivado - cf. Tavares e Veloso, 2016); 2) protestos de indignação contra a austeridade fiscal que agrava a precarização da escola pública, durante todo o 1º semestre de 2016 (RJ, CE, e RS, alcançando ganhos relativos - e também o “ciclo da merenda”, em SP, uma segunda leva de ocupações que teve um forte fim repressivo); e 3) a resistência nacional (porém protagonizada por PR, MG e ES quando consideradas somente as ocupações de escolas estaduais) para barrar a Medida Provisória (MP) da reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do teto de gastos públicos no final do 2º semestre de 2016, uma campanha que terminou sem que nenhuma de suas reivindicações fosse atendida. (MEDEIROS, JANUÁRIO e MELO, 2019, p. 21)

Para fins de análise desta tese, importa o movimento de ocupação de escolas públicas ocorrido no ano de 2016, chamado por Medeiros, Januário e Melo (2019) de *Resistência Nacional*, principalmente por sua abrangência e poder de resistência diante das variadas ações do poder público e de setores da grande mídia nacional, assim como pelo fato de ter sido motivada, principalmente, em resistência à um conjunto de ações do Estado que implicariam diretamente nas relações de produção.

Ou seja: o movimento de ocupação das escolas públicas, de 2016, não se demonstrou como um movimento de causas múltiplas (como aqueles que estremeceram o Brasil em meados de 2013), mas um movimento social com uma causa majoritária, estratégias e táticas bem definidas e um conjunto de reivindicações bastante claras e alinhadas aos interesses da *classe trabalhadora em geral*, e não apenas da *classe trabalhadora em formação*, a quem essa tese denomina protoproletariado.

A partir daqui a presente pesquisa buscará demonstrar, o papel do Protoproletariado enquanto fração da classe trabalhadora que, munido de senso de coletividade e consciência

de seu papel na dinâmica das classes sociais, desempenhou por meio das ocupações escolares, iniciadas, conforme já exposto, no Estado de São Paulo em 2015 e, cuja continuidade, se manifesta no ano de 2016, quando o movimento eclode por várias cidades do Brasil.

O que se percebeu ao longo das análises realizadas, é que quatro fatores básicos distinguiram o movimento secundarista de ocupação das escolas públicas, dos demais movimentos sociais estudantis: primeiro, sua capacidade de assumir uma postura revolucionária, demonstrada por meio das estratégias e táticas historicamente utilizadas na luta política; segundo, a organização interna das ocupações baseadas na autogestão - prática tradicionalmente relacionada ao movimento operário; terceiro, a transformação do espaço escolar ocupado em espaço educativo por excelência com uma clara função educativa e formativa dos futuros trabalhadores, por meio da prática política; por fim, a colaboração direta com a tarefa histórica da classe trabalhadora de superação da sociedade de classes, se opondo à sociedade capitalista a partir do lugar que sua base ocupa nas relações sociais de produção, constituindo-se, deste modo, em Protoproletariado.

O Trabalho de LUZ (2020), intitulado *As ocupações das escolas públicas do Paraná em 2016 e as teorias críticas da educação*, demonstra que “no interior das ocupações se desenvolviam diversas atividades de trabalho, estudo e lazer relacionados à manutenção do espaço e também à formação política dos estudantes” (LUZ, 2020, p. 61). É justamente por meio desta formação política, manifestada nas diversas escolas ocupadas pelo Brasil, assim como nas escolas chilenas e argentinas, apresentadas em capítulos anteriores, que se demonstra o potencial formativo das ocupações escolares, enquanto espaço de organização e formação para a luta política do Proletariado das gerações futuras.

Lenin (2010), ao tecer uma crítica contundente aos que “pregam a luta econômica como o meio mais amplamente aplicável para integrar as massas no movimento político” (p. 64), apresenta a urgência do proletariado em incorporar aquilo que ele denomina de “consciência política verdadeira”, que só pode ser incorporada por meio da prática política, na luta política real. Lenin adverte:

A consciência da classe operária não pode ser uma consciência política verdadeira, se os operários não estiverem habituados a reagir contra todo abuso, toda manifestação de arbitrariedade, de opressão e de violência, quaisquer que sejam as classes atingidas [...]. Essas revelações políticas abrangendo todos os aspectos são a condição necessária e fundamental para educar as massas em função de sua atividade revolucionária. (LENIN, 2010, p. 64 e 65)

A educação política, voltada à emancipação das massas, já foi tema tratado por diversos pensadores críticos. Peter Mayo (2004), ao tratar da educação de adultos, descreve a educação transformadora “como aquela que reconhece a natureza política de todas as intervenções” (p. 28). Paulo Freire (2000), compreende a educação libertadora como uma “forma de intervenção no mundo” (p. 110). O que se pode inferir, a partir destas duas contundentes afirmações, é que a atitude de emancipar-se, ou libertar-se, não é uma tarefa individual. Ao contrário: é uma tarefa que só pode ser executada na coletividade, por meio do processo de humanização, que tem na educação sua principal aliada.

As ocupações escolares, do modo como se estabeleceram, cumprem com esse papel emancipatório. Não que, desde seu início, ainda em 2015, restritas ao contexto político e social de um único território, tivessem a intenção de cumprir com esse papel. Mas, o que se percebe, é que a partir do momento em que nasce uma ocupação, nasce com ela um compromisso político.

Isso vale para os mais distintos tipos de ocupação, seja no campo ou na cidade; sejam em espaços públicos ou privados. Não seria diferente com as ocupações secundaristas: uma vez tendo sido ocupado o espaço, nesse caso, o escolar, em meio às múltiplas interações e interesses que emergem do ato em si, o compromisso político gradativamente se impõe e com ele, o senso de coletividade, de modo que o agir por si passa a ser substituído pelo “agir por nós”. O individualismo, tão estimulado por meio dos sistemas avaliativos baseados em premiações e ranqueamentos, se demonstra ineficiente diante das tarefas políticas que se impõe, e logo dão lugar à solidariedade.

Nada disso é planejável. Só é possível descobrir tais elementos na prática, no cotidiano. Nas ocupações, conforme exposto nas linhas anteriores, este cotidiano é costurado pelas interações sociais. Os amigos, não são mais apenas colegas de escola. São mais que isso: são companheiros de luta, que munidos de um senso de justiça jamais experimentado, arriscam suas vidas em prol da causa pela qual decidiram lutar. Arriscam suas vidas por si e pelos outros. Pelos estudantes do presente e do futuro. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, afirma: “ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1970, p. 25).

4.1. A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC como expressões do neoliberalismo na educação

As histórias das centenas de ocupações secundaristas que tomaram conta do Brasil entre 2015 e 2016, são diferentes. As análises realizadas deram conta de que o contexto político de cada estado do Brasil, fizeram emergir movimentos de ocupação com reivindicações distintas. Contudo, há pontos de convergência, sobretudo no que tange aos aspectos político-econômicos. O uso da categoria *político-econômicos*, aqui empregada, remete à economia política, que tem destaque na obra de Karl Marx, para quem, segundo Netto e Braz (2006), o êxito do protagonismo do proletariado depende do “conhecimento rigoroso da realidade social”. (NETTO e BRAZ, 2006, p. 36).

Dentre os pontos de convergência acima mencionados, há um em especial, que se sobressai em relação aos demais: o avanço contínuo do neoliberalismo, sobretudo nos países periféricos da economia capitalista, terreno fertilizado historicamente pelas iniciativas colonizadoras, escravocratas e imperialistas. Importante mencionar que, apesar de abranger aspectos ideológicos, o neoliberalismo, em si, não é uma ideologia. Segundo Gentili (2018), o neoliberalismo

É uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 1960 e começo dos 1970. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa nova configuração do capitalismo em um sentido global. (GENTILI, 2018, p. 217)

O neoliberalismo, conforme apresentado brilhantemente por Pablo Gentili, é uma consequência das dinâmicas econômicas do modo de produção capitalista e de suas sucessivas crises, desde o final dos anos 1960 e começo de 1970. Hirsch aponta que como solução para as crises⁹⁰ geradas a partir do esgotamento do regime de acumulação fordista, o neoliberalismo se impõe “como uma nova estrutura político-ideológica, compatível com o ciclo que se inicia”. (HIRSCH, 1992, p. 18 apud GENTILI, 2018, p. 218).

Naturalmente, diante da ordem econômica estabelecida, se faz necessário o estabelecimento de novos parâmetros educacionais, seja em nível instrucional ou formativo, adaptados às novas relações de produção. Acrescenta-se a isso, o fato de que o

⁹⁰ De acordo com Hirsch (1992, p. 27-35 apud Gentili, 2018, p. 217), a crise do fordismo pode ser explicada em certos níveis específicos que caracterizam:

- 1) a crise da organização *taylorista* do trabalho;
- 2) a crise do Estado de Bem-Estar corporativista;
- 3) a crise do Estado intervencionista;
- 4) a crise ecológica;
- 5) a crise do “fordismo global”;
- 6) a crise do “indivíduo fordista”.

neoliberalismo é caracterizado por “converter tudo em propriedade exclusiva e jogar tudo no mercado” (Gentili, 2018, p. 227), o que significa que, qualquer coisa, nessa perspectiva, pode ser comprado e vendido.

A educação não escapa a esse processo avassalador, e sua conversão em produto, vendido no mercado educacional, tem consequências terríveis, principalmente, para as camadas mais vulneráveis da sociedade. Tais consequências são ainda maiores, logicamente, quando se trata das camadas sociais mais vulneráveis dos países periféricos, que dependem, necessariamente, da educação pública, que submetida à lógica mercadológica, sofrem distintas formas de *sabotagem sistêmica*, que variam desde o desinvestimento em infraestrutura e recursos humanos, até o dismantelamento dos programas e currículos escolares, por meio de políticas públicas nitidamente excludentes e segregadoras.

Por outro lado, os que possuem educação (ou têm possibilidades de possuí-la), tampouco devem sentir a pressão do Estado sobre suas costas, já que isto questiona o sentido mesmo que a propriedade adquire nas sociedades de mercado. Nelas, a educação transforma-se - apenas para as minorias - em um tipo específico de propriedade, o que supõe: direito de possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda. (GENTILI, 2018, p. 228)

A transformação da educação em mercadoria fica ainda mais evidente, quando se tem acesso a relatórios emitidos por empresas que prestam consultoria de gestão de valor para acionistas de diversos ramos de negócios, que incluem entre estes, negócios no setor educacional. Uma destas empresas, a *L.E.K. Consulting*, disponibiliza diversos de seus relatórios completos em sua página na internet, possibilitando uma análise mais aproximada da realidade.

Segundo o relatório denominado “*Mercado crescente de ensino particular fundamental e médio no Brasil*”, emitido pela L.E.K em 2018, o setor de ensino privado do Brasil cresceu significativamente nas últimas duas décadas, impulsionado, principalmente, pelos seguintes fatores:

1. Ensino público de baixa qualidade: As escolas públicas do Brasil estão sobrecarregadas e são caracterizadas por altas relações aluno/professores e baixos resultados de aprendizagem. A situação do ensino público impulsionou a demanda pelo ensino privado, que gera resultados de maior qualidade (consulte a Figura 2).
2. Preços mais acessíveis: Nas duas últimas décadas, a classe média brasileira cresceu de 15% da população para mais de 30% em 2018. Os preços mais acessíveis, combinados com uma maior demanda por recursos como ensino do

inglês e um currículo mais moderno, impulsionaram a demanda por escolas particulares.

3. Ambiente regulatório favorável: O governo brasileiro reconhece e apoia o papel crescente do setor privado no atendimento das necessidades da população. Essa situação fica evidente no ambiente regulatório favorável para instituições de ensino particulares. No ensino fundamental e médio, empreendimentos com fins lucrativos são permitidos e não há restrições explícitas ao crescimento das mensalidades escolares. (L.E.K CONSULTING, 2018, p. 2.)

Os fatores que impulsionaram o crescimento do mercado educacional no Brasil, nas últimas duas décadas, segundo o relatório da *L.E.K Consulting*, se resumem em três razões: baixa qualidade do ensino público, crescimento da classe média e maior demanda por um ensino “mais moderno” (que ofereçam, por exemplo, Inglês como única língua estrangeira moderna do currículo) e um estímulo do governo brasileiro para o avanço do setor privado.

Interessante mencionar que, o relatório da L.E.K foi emitido em 2018, com dados tabulados entre os anos de 2015 e 2018. Apesar do “clima favorável” para investimentos durante o período mencionado, coincidentemente, estes foram os anos de maiores embates políticos das últimas décadas no Brasil, gerando instabilidade política, com reverberações no campo econômico e social.

Em 2 de dezembro de 2015, por exemplo, o então Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha acolhe a denúncia por crime de responsabilidade da então Presidenta da República Dilma Rousseff, e dá início a um conturbado processo de impeachment, que se concretiza em 31 de agosto de 2016 com a cassação de seu mandato presidencial.

Ainda no ano de 2016, assume a Presidência da República Michel Temer, que entre outras ações, seria o responsável pela *Reforma Trabalhista* (que precarizou as condições de trabalho e emprego no Brasil⁹¹) e *contrarreforma do Ensino Médio*⁹², que de acordo com Macedo (2014), contou com a participação direta de instituições financeiras e empresas, tais como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, além de diversas fundações, como Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola.

A contrarreforma do Ensino Médio, assim como a contrarreforma Trabalhista, se apresenta como uma espécie de retomada estratégica de um projeto hegemônico de poder

⁹¹ A lei no 13.467, de 13 de julho de 2017, altera, cria ou revoga mais de cem artigos e parágrafos da CLT e muda, a partir da data de sua publicação, o funcionamento do mercado de trabalho brasileiro de forma substancial.

⁹² Por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

que emerge da supressão do governo de Dilma Rousseff. Apesar das possíveis (e necessárias) críticas aos mandatos presidenciais exercidos pelo Partido dos Trabalhadores (2003-2006; 2007-2010; 2011-2014; 2015-2016; 2023), é inegável sua contribuição histórica às principais demandas das classes populares, em detrimento às vontades dos setores privados, que mesmo tendo sido beneficiados com o crescimento econômico proporcionado durante o período, jamais desistiram de empenhar-se em implantar um programa econômico e social à sua imagem e semelhança.

Desse modo, a Educação, ao lado do Mundo do Trabalho, se consolida como território de disputas hegemônicas, na medida em que, ambas, irmanadas, são, fundamentalmente, relações sociais. Daí a necessidade de fazer da Educação, uma ferramenta à serviço da concepção hegemônica de trabalho, constituindo-se assim, uma concepção hegemônica de Educação.

A concepção burguesa de trabalho, ao reduzi-lo à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho), suprime a compreensão de que o trabalho é uma relação social que define o modo humano de existência (FRIGOTTO, 2012, p. 19) e em seu lugar, implanta uma concepção tanto quanto utilitarista, caracterizada pela “subsunção do trabalho ao capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 15).

Desse modo compreende-se que, a fim de suprir as novas demandas do mundo do trabalho (tendo sido este já precarizado pelos interesses capitalistas), se empreende às classes hegemônicas a tarefa de conceber um modelo de educação que, reduzida à acessório da concepção burguesa de trabalho, satisfaça à ideologia de mercado. A BNCC, enquanto resultado da Reforma do Ensino Médio, parece cumprir com este papel perfeitamente.

O esforço do sistema em produzir essa consciência ético-cultural neoliberal parece identificar a escola como principal aparelho privado de hegemonia, movimentando o estado capital como estado pedagógico-educador, que, na reforma da BNCC, além do disciplinamento curricular em si, induz ampla reforma didática (material didático), formativa (formação de professores) e dos indicadores avaliativos (avaliação externa), conforme disciplina a própria Resolução N° 2/2017 (BRASIL, 2017). Por fim, a indução estratégica é utilizada para a produção de consensos teóricos e práticos em torno da agenda neoliberal para a educação. (GIARETA, 2022, p. 353 e 354)

Na concepção gramsciana, a hegemonia se forma a partir da dominação de uma classe social sobre a outra, que passa a direcioná-la moral e intelectualmente na sociedade civil. Os aparelhos privados de hegemonia, nesse sentido, seriam aquelas organizações privadas que, estando sob o controle da classe dominante, exercem influência sobre os

indivíduos, se constituindo como “parte integrante das relações de poder em dada sociedade” (COUTINHO, 1994, p. 54 e 55).

Tendo como ponto de partida a análise de Giaretta (2022), a BNCC faz uso da Escola enquanto este aparelho privado de hegemonia, utilizando-a como meio de difusão de sua visão de mundo, que reforçam a agenda neoliberal para a educação, ao mesmo tempo em que educa os futuros trabalhadores - os Protoproletários - para o exercício das funções próprias da sociedade que almejam construir.

Os estudos de Zank (2020) apontam que, a aprovação da BNCC se dá em função das demandas apresentadas desde o ano de 2009 por setores específicos do empresariado, ligados ao *mercado* educacional. Nesse sentido, introduz-se na nova Base Nacional Comum Curricular a *Aprendizagem por Competências*, anunciada como uma das “inovações” do novo documento, mas que na verdade, se traduz em competências necessárias à formação do trabalhador que deve atender às expectativas do capital.

Esses agentes [privados] são responsáveis por organizar o discurso e torná-lo relevante, apresentando a proposta de reorganização curricular conforme expectativas do mercado e do capital, no entanto, utilizando como alegação as necessidades históricas da educação. Em outras palavras, o discurso da qualidade educacional está atribuído apenas à reorganização curricular, sendo que as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e, especialmente, das condições de vida dos estudantes, são ignoradas pelas políticas públicas. (ZANK, 2020, p. 102 e 103)

A mesma lógica “empresarial, tecnicista e excludente” (QUEIROZ, 2021, p. 3) presente na contrarreforma do Ensino Médio, de 2016, também pode ser observada na proposta de Reorganização Escolar no estado de São Paulo, no ano de 2015, mas ao invés de se concentrar na reforma curricular, se empenha no redimensionamento geográfico e socioespacial das escolas, priorizando a “economia” de recursos em detrimento das demandas reais da comunidade educacional.

A Reorganização Escolar proposta pelo governo de Geraldo Alckmin, àquela altura filiado ao PSDB, pretendia, entre outras medidas, ampliar no território paulista as chamadas *Escolas de Tempo Integral*, “modalidade que permite a participação de empresas privadas na gestão escolar” (CAMPOS, 2019, p. 76), o que foi interpretado pelos alunos como uma verdadeira afronta ao seu direito à educação. Conforme já exposto, foi em posição à “Reorganização Escolar” que surgiu a primeira ocupação secundarista do Brasil, a Escola Estadual Diadema, na região do ABC paulista.

A proposta teve origem na SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Na ocasião, o estado era administrado pelo Governador Geraldo Alckmin, então filiado ao PSDB, partido com larga história à frente do Governo Estadual e, marcado na história brasileira, pelos claros acenos às políticas neoliberais, principalmente no que tange à privatização de patrimônio público.

Conforme demonstrado por André Pereira Guiot (2010), ao analisar as relações históricas entre o PSDB e a ideologia neoliberal, em artigo intitulado “A construção da ideologia neoliberal do PSDB (1988 – 1994)”, desde a elaboração do programa partidário, pelos intelectuais Fernando Henrique Cardoso e José Serra, em 1988, o partido não apresentava uma proposta social-democrata clássica, mas, sobretudo, se posicionava contra um Estado por eles considerado “paternalista, patrimonialista e de natureza cartorial” (GUIOT, 2010, p. 2). O autor ainda aponta que o partido defendia que o Estado deveria ser capaz de criar programas e realizar reformas que buscassem a “competitividade” e a eficiência, “por meio da venda do setor produtivo estatal ao capital privado” (IBID., p. 3), a chamada desestatização ou privatização.

Desse modo, o que se pode afirmar, é que a Política de Reorganização Escolar, conforme imposta pelo Governo Alckmin às escolas paulistas em 2015, ao mesmo tempo em que estavam alinhadas às concepções mais fundamentais do partido político que governava o maior estado do Brasil, também se associavam diretamente às políticas neoliberais que já rondavam o hemisfério sul desde os idos de 1970.

Cabe salientar que estas políticas, que tinham como “utopia” a “exaltação das virtudes mais abstratas dos mercados, dos prêmios aos mais aptos, da competitividade, da eficiência, das ganâncias, dos direitos de propriedade e da liberdade de contratação” (IBARRA, 2011, p. 239), elementos facilmente observáveis na política de reorganização escolar, que de acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

Visava a melhoria da gestão escolar a partir de uma série de medidas: redução das vagas ociosas; liberação dos espaços para a construção de novos equipamentos, a exemplo de laboratórios e quadras esportivas; ampliação do ensino em tempo integral; possibilidade de cumprimento da jornada de trabalho integral na mesma escola para os professores efetivos; estrutura escolar de acordo com as necessidades de determinadas faixas etárias. (ARREGUY, 2017, p. 31)

A pesquisa realizada por Arreguy (2017), aponta ainda que, na prática, a política proposta, previa o fechamento de 94 escolas por todo o Estado de São Paulo, atingindo diretamente 28.821 alunos, que teriam suas vidas completamente desorganizadas (ao invés

de reorganizadas, como propunha o projeto), a despeito de todas as funções sociais cumpridas pelas escolas em suas comunidades, além das relações de afetividade próprias daqueles que tem na escola, uma extensão de sua própria vivência comunitária.

Já Campos (2019, p. 79) aponta para um número ainda mais assustador: o remanejamento de 300 mil alunos. O fechamento de escolas, nesse sentido, correspondia apenas a um anseio técnico-científico, burocrático e administrativo, que revelam em si o interesse em tornar a escola pública cada vez mais semelhante à organização racional das empresas privadas, satisfazendo os anseios ideológicos capitalizantes da elite hegemônica.

4.2. As ocupações escolares como espaço de formação para a luta política

Diante de todos estes descasos e nítidos ataques, não apenas à estrutura administrativa que envolvia à organização da escola pública, mas similarmente ao papel social desempenhado pelas escolas dos bairros, os estudantes da Escola Estadual Diadema, após deliberação coletiva em assembleia organizada pelos próprios alunos, às 19h do dia 9 de novembro de 2015, ocuparam a escola, prometendo permanecer no local até que o Governador do Estado se manifestasse.

Fernandes (2016) em reportagem publicada no sítio eletrônico da Rede Brasil Atual, no dia 09 de novembro de 2016, cita que o movimento de ocupação da Escola Estadual Diadema, elevou o grau de consciência e participação dos estudantes, de modo que, um ano após a primeira ocupação secundarista em São Paulo, os estudantes ainda colhiam os frutos de suas ações horizontalizadas que agora, passaram a fazer parte de uma nova rotina escolar, mesmo após o término da ocupação, que teve a duração de 42 dias.

Na Escola Estadual Diadema, os estudantes permaneceram ocupados por 42 dias, sofrendo pressões jurídicas, da imprensa comercial e de membros da direção da escola para que liberassem o prédio. De lá para cá, conseguiram reativar o grêmio escolar, garantir representação estudantil no Conselho da Escola, abrir o prédio aos sábados para a comunidade e implantar um cursinho pré-universitário popular e gratuito, que atende 150 vestibulandos da região. Organizaram também uma semana de debates com intelectuais e acadêmicos sobre a crise econômica e política do país no primeiro semestre e planejam outra ainda este ano. (FERNANDES, 2016)

Ilustração 2 – Estudantes secundaristas ocupam a Escola Estadual Diadema, no Estado de São Paulo.



Fonte: Fernandes (2016)

O que se nota a partir do relato jornalístico de Fernandes (2016), é que Ocupações Escolares desempenharam um papel de importância política real, ao reagir contra os abusos e arbitrariedades do Estado manifestados por meio das políticas educacionais de caráter neoliberal, no Brasil, e nos países latino-americanos citados nesta pesquisa.

Partindo da análise de Lenin (2010), conforme exposta anteriormente, tais reações, que se concretizaram nas ocupações escolares, executaram com eficiência a tarefa de educar as massas estudantis no interior da própria ocupação, em função de sua atividade revolucionária, o que faz dos estudantes ocupantes essencialmente Protoproletários, e de sua ação de ocupar, uma ação diretamente revolucionária, mesmo que comandada e organizada por uma fração da classe trabalhadora.

Ao analisar o movimento de ocupação das escolas públicas da cidade de Francisco Beltrão, no Paraná, David, (2019) apresenta o perfil socioeconômico de jovens que participaram diretamente das ocupação das escolas públicas localizadas no citado município, e entre outras conclusões, aponta que ocupações escolares naquela localidade eram compostas, segundo a pesquisadora, por filhos de trabalhadores, ou em suas palavras, pessoas com o “rosto marcado” (DAVID, 2019, p. 84), provenientes de famílias com renda entre um e cinco salários mínimos. Afirma ainda que,

Os participantes das ocupações, assim como os demais estudantes das escolas públicas de Francisco Beltrão, na sua maioria, são provenientes das classes populares, filhos de trabalhadores que enfrentam todos os dias as dificuldades do

sistema societal a qual estão inseridos [...]. As famílias dos estudantes entrevistados possuem renda entre um e cinco salários mínimos e muitos dos jovens entrevistados trabalham formalmente ou informalmente. Desta forma, reafirmamos que os estudantes secundaristas que participaram das ocupações têm o rosto marcado – são filhos de trabalhadores, não pertencem à classe média como aconteceu nos movimentos estudantis em décadas passadas. Pertencem à classe trabalhadora e, portanto, trazem consigo outra condição sócia econômica e cultural. (DAVID, 2020, p. 84)

Em pesquisa intitulada “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: sujeitos e trajetórias”, Sallas e Groppo (2022) buscaram interpretar os sentidos da participação de adolescentes no Movimento de Ocupação das Escolas Públicas brasileiras, o perfil das escolas ocupadas pelos estudantes, assim como o perfil socioeconômico dos participantes, por meio dados coletados em entrevista com 80 estudantes participantes de ocupações escolares localizadas em 10 diferentes estados do Brasil, dividindo as análises em quatro estratos: estrato médio-alto, estrato médio-baixo, estrato popular I e estrato popular II, de acordo com os seguintes critérios:

- Estrato médio-alto: presença de ao menos três desses elementos: renda familiar (RF) acima de 4 salários-mínimos (SM); escolarização superior completa de ao menos um responsável; responsável é profissional liberal, empresário(a) ou profissional de alta especialização;
- Estrato médio-baixo: presença de ao menos dois desses elementos: RF de 3 a 4 SM; escolarização superior de ao menos um responsável; responsável é empresário(a) ou profissional de alta especialização;
- Estrato popular I: presença de ao menos dois desses elementos: RF de 2 SM; escolarização média completa de ao menos um responsável; responsável é profissional com especialização;
- Estrato popular II: presença de ao menos dois desses elementos: RF abaixo de 2 SM; escolarização fundamental ou média incompleta de responsáveis; responsável é profissional sem especialização. (SALLAS E GROPPPO, 2022, p. 11)

Os dados coletados pelos pesquisadores nas entrevistas consideravam três aspectos: renda familiar; escolarização de responsáveis; e profissão de responsáveis. O resultado da coleta de dados foi disposta na tabela abaixo:

Tabela 3 – Classificação das pessoas entrevistadas em estratos socioeconômicos

Estrato	n	%	n	%
Médio-alto	5	6,25	21	26,25
Médio-baixo	16	20		
Popular I	33	41,25	59	73,75
Popular II	26	32,5		
Totais	80	100	80	100

Fonte: Sallas e Groppo (2022)

A conclusão dos pesquisadores, foi a de que os sujeitos que participaram dos movimentos secundaristas de 2015 e 2016 eram, em sua maioria, pertencentes às camadas populares da sociedade brasileira, o que lhes permitiu classificar o movimento dos estudantes secundaristas como um movimento de caráter popular (SALLAS E GROPPPO, 2022, p. 1). Dos 80 entrevistados, 73,75% pertenciam aos estratos denominados *Popular I* e *Popular II*, o que indicou que os estudantes pertencentes ao movimento de ocupação das escolas, conforme amostragem realizada, eram pertencentes às famílias com renda média de dois salários mínimos ou menos.

Ou seja, o movimento de ocupação das escolas públicas brasileiras, não foi uma mera insurreição juvenil, nem mesmo um simples “protesto” por melhores condições educacionais, mas um verdadeiro levante de um Protoproletariado que, cansado das condições de existência próprias da classe social de que eram originários, perceberam nas ocupações a chance real de mudança na estrutura educacional, atingindo por consequência a estrutura produtiva de uma sociedade de classes.

O Protoproletariado, enquanto fração de uma classe trabalhadora, ainda em formação, mesmo sabendo de seu “destino” traçado pelos programas políticos educacionais, preparados pelas elites hegemônicas visando única e exclusivamente seus próprios interesses, lançaram-se no desafio de transformar a história por meio de sua ação, demonstrando o caráter verdadeiramente revolucionário das ocupações, manifestado, sobretudo, em seu anseio pela transformação social.

Conforme apresentado previamente, as ocupações escolares não se desencadearam de modo abrupto, mas foram precedidas por uma série de “sinais” emitidos pelos estudantes, que buscavam chamar a atenção das autoridades para as questões prementes. Tal dinâmica é evidente, por exemplo, na pesquisa de Campos (2019), intitulada “Escolas

de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações de escolas em São Paulo", na qual o autor ressalta que antes da primeira ocupação escolar, diversas manifestações envolvendo pais, alunos e professores mobilizaram as ruas de São Paulo.

Essas manifestações foram sobretudo protagonizadas por indivíduos diretamente vinculados às escolas que seriam impactadas pela proposta de "reorganização escolar" apresentada pelo então governador Geraldo Alckmin. Tais eventos prévios demonstram a complexidade e a articulação do movimento estudantil, que se engajou em um processo de conscientização e mobilização social antes de iniciar as ocupações propriamente ditas.

Estas manifestações incluíram realização de abaixo-assinados, atos em frente às unidades escolares, trancamento de ruas, debates em praças e terminais de transporte público e passeatas percorrendo vários quilômetros na cidade tendo como destino diferentes prédios do poder público. Além disso, perseguiram o governador em aparições públicas. (CAMPOS, 2019, p. 81)

Nestas manifestações pré-ocupação, já é possível observar, ainda que de forma embrionária a atuação dos estudantes na conscientização das massas, por meio de diversas ações educativas, dentre as quais destaca-se os “debates em praças e terminais de transporte público”, organizados pelos próprios estudantes, e que tinham como tema principal as motivações políticas e econômicas que levavam o governador Geraldo Alckmin e seus comandados a realizarem a ação política que levaria, inevitavelmente, ao fechamento de escolas em todo o Estado de São Paulo.

Situação semelhante, é verificada durante as organizações iniciais da ocupação de uma das escolas paranaenses, o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, na região central do município de São José dos Pinhais, e relatado por uma estudante secundarista entrevistada em 2016:

A MP foi lançada no dia 23/09. Na primeira quinta-feira depois deste dia, cheguei no colégio, estudo de noite, estava conversando sobre a MP e falei brincando para eles “vamos ocupar contra a reforma”, mas só brincando mesmo, aí no dia seguinte, sexta, cheguei do trabalho de manhã e um amigo meu disse “estávamos pensando em ocupar o Costa (Colégio Estadual Costa Viana – São José dos Pinhais) contra a reforma”, aí pensei, se não sou só eu que estou pensando nisso, por que não? Depois disso, marcamos uma reunião para o dia seguinte, sábado, na reunião foram uns 10 estudantes, foi no Shopping São José, e aí falei “não adianta só ocupar sem a galera estar sabendo o porquê, vamos marcar um debate”. O debate foi marcado para o dia 30/09 às 16h, na praça Getúlio Vargas, aqui em SJP. Na lista de presença, tinham 27 dos 30 colégios estaduais presentes, sem contar colégios de Colombo e de Curitiba. Depois do debate, saímos em passeata, no final da passeata tinham cerca de 40 estudantes onde foi deliberado a ocupação do Arnaldo, na segunda-feira dia 03/10, no período da noite. Passamos então, o final de semana na organização da

ocupação, e na segunda-feira ocupamos. (SILVA e SCORSATO, 2016, p. 31 e 32)

A consciência de classe, elemento preponderante para qualquer anseio revolucionário, não se dá ao acaso; tampouco surge de imediato. Lenin (2010) aponta que não é nos livros que o operário poderá adquirir uma ideia clara a respeito do processo revolucionário e sim nas “amostras vivas” do que se passa em um determinado momento à sua volta, “do que todos ou cada um falam ou cochicham entre si, do que se manifesta nestes ou naqueles fatos” (LENIN, 2010, p. 65).

O papel desempenhado pelas reuniões de organização das ocupações escolares, nesse sentido, em muito se assemelha à autonomia manifestada pelo sindicalismo revolucionário, de inspiração anarquista, caracterizada pela “autonomia estratégica, organizacional e cultural” (BIHR, 1993, p. 29 apud PAULA, 2015, p. 99) e oposto ao projeto social-democrata, que “é progressivamente reduzido, nessa via, a uma simples democratização da sociedade capitalista” (ibid, p. 21, apud PAULA, 2015, p. 106).

As aproximações entre as estratégias de organização dos estudantes secundaristas e os métodos anarquistas, em muito se deve ao fato de que, as primeiras mobilizações estudantis, ocorridas em São Paulo entre outubro e novembro de 2015, segundo Campos (2019) contaram com a ajuda de diversas entidades, entre elas o coletivo *O Mal Educado*, composto por estudantes autonomistas que traduziram a cartilha *¿Cómo tomar un colegio?*, produzida pela FEL (Frente de Estudiantes Libertarios), com sede em Buenos Aires. Conforme já exposto anteriormente, a cartilha ou manual produzida pela FEL, organização assumidamente anarquista, continha diretrizes estratégicas a respeito de como ocupar o estabelecimento escolar, assim como orientações relativas à organização dos espaços. Campos (2019) destaca que a entrada dessas diversas entidades, incluindo o Coletivo Mal Educado, representou para aquele momento das mobilizações uma “virada tática” (p. 82):

Foi este coletivo autonomista que traduziu a cartilha “Como ocupar um Colégio?” (utilizada por estudantes argentinos, inspirada nos movimentos de ocupação de escolas do Chile) e atuou como principal articulador dessa frente. A cartilha apresentava a ocupação da escola pelos alunos como uma alternativa de radicalização, a ser usada quando outros recursos de pressão do governo se esgotassem, e um meio de organizar a luta e unificar os focos de mobilização que estavam espalhados pelo estado, criando um “movimento de estudantes”. (CAMPOS, 2019, p. 83)

Este “movimento de estudantes”, conforme mencionado por Campos (2019), seria o resultado direto das tomadas de decisões coletivas, unificando a mobilização em torno de objetivos comuns a todos os integrantes das escolas ocupadas, formando aquilo que Thompson (1987) denomina como sentimento de classe, ou seja, “como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas)” na qual os estudantes “sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si” (Thompson, 1987, p.10).

Na presente pesquisa, é essencial esclarecer que o conceito de protoproletariado não se configura como uma classe social *per se*, mas sim como uma categoria social dinâmica e em transição, que se posiciona em um estágio intermediário no *continuum* entre formas prévias de trabalho e a plena proletarização. Esta abordagem, em consonância com a análise marxista, busca compreender o protoproletariado como uma camada social em formação, cujas características e experiências são fortemente influenciadas pelas condições de produção e reprodução do sistema capitalista contemporâneo.

O protoproletariado, conforme investigado nesta pesquisa, engloba principalmente os estudantes oriundos das camadas mais vulneráveis da sociedade, notadamente aqueles matriculados em instituições públicas de ensino. A noção de protoproletariado não se limita à esfera econômica, mas abarca uma complexidade de dimensões, incluindo aspectos políticos, culturais e identitários.

Estes estudantes, muitas vezes enfrentando precariedades educacionais e socioeconômicas, adquirem um potencial revolucionário e de resistência que se manifesta em sua participação ativa em movimentos sociais e lutas políticas, como evidenciado nas ocupações secundaristas e outros protestos estudantis. Ao analisar as ocupações secundaristas paranaenses, Almeida e Martins (2018) apontam que:

A questão do território e o protagonismo da periferia, no sentido de reivindicar o lugar de fala, ou ainda o direito à fala de setores sociais mais excluídos entre os excluídos, lança uma luz aos novos sujeitos em luta, que exigem espaço protagônico e não secundário. A questão do espaço público como coletivo é reforçado nas falas dos que ocuparam escolas no Paraná, assim como o sentimento de pertencimento, o que pode potencializar o debate sobre os recortes locais dos movimentos de resistência a processos como os da contrarreforma. Assim, as periferias, as escolas públicas, podem não mais serem vistas como monturos amorfos, sobre os quais pode se dar, tranquilamente, qualquer forma, inclusive a de ente privatizável. (ALMEIDA e MARTINS, 2018, p. 196 e 197)

Portanto, o protoproletariado emerge como um grupo social cuja formação e ação estão intrinsecamente ligadas às mudanças nas relações de produção e às políticas neoliberais que afetam a educação e o mundo do trabalho. Sua identificação como

protoproletariado, em vez de uma classe plenamente proletária, reflete a compreensão de que esses indivíduos estão em uma trajetória evolutiva em direção à proletarização, enquanto ainda carregam elementos das formas de trabalho anteriores. Essa concepção ressalta a importância de se considerar as particularidades do protoproletariado ao se analisar suas estratégias de mobilização, sua busca por emancipação e sua resistência às imposições do sistema capitalista.

A denominação "Protoproletariado" adota o prefixo "Proto" com a conotação de algo anterior e indispensável. Dessa forma, o Protoproletariado representa uma fração da classe que antecede o estágio de pleno proletariado, ao mesmo tempo em que desempenha um papel essencial em sua futura composição. Esse conceito se coaduna com as diretrizes neoliberais que modelam a concepção de um futuro trabalhador altamente especializado, adepto das tarefas automatizadas e repetitivas, e proficiente nos arranjos organizacionais empresariais. Em conformidade com essa perspectiva, o Protoproletariado se manifesta como uma categoria social que transita entre formas prévias de trabalho e a configuração plenamente proletária, representando uma etapa crucial na transformação das relações de trabalho em consonância com as exigências contemporâneas do capitalismo.

O papel que a escola secundarista cumpre, no interior de um modelo social e econômico orientado pela ideologia liberal é o de preparar, com base nos conhecimentos técnico-científicos este trabalhador do futuro. Em oposição a isso, as ocupações demonstraram, em cada movimento, que assim como o modelo de educação neoliberal visa produzir futuros trabalhadores alienados, as ações educativas promovidas pelas ocupações podem produzir a emancipação tal, que eduque estes estudantes para serem o proletariado revolucionário do porvir.

Eu confio na humanidade que vai ocupar a sociedade do futuro [...] Sobre a frase 'ocupar e resistir' troco o "e" pelo "é" para definir a ocupação. Ocupar é resistir, mostrar os nossos valores, conhecimento e forças resistindo juntos contra sistemas que nos oprimem. Somos a revolução. (Raysa, secundarista do Instituto de Educação Estadual de Londrina, PR - apud SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 72)

Na literatura marxista, é proeminente a ideia de que a revolução que transformará as estruturas produtivas do modo de produção capitalista, somente poderá ser realizada pela classe social que, diante de um panorama de constante exploração (própria do sistema econômico no qual estão inseridos), tomando consciência de sua tarefa revolucionária mediante as lutas travadas nas diversas esferas de opressão pela qual perpassam ao longo

da vida, pretendem de forma consciente insurgir-se a fim de dar fim ao sistema exploratório que lhes dá origem. Esta classe social é o Proletariado, que em diversos momentos da história, trava lutas com a finalidade de garantir melhores condições de trabalho, emprego e renda, ora mediadas por sindicatos e associações de trabalhadores, ora conflitando diretamente com os proprietários dos meios de produção. A revolução, porém, não é uma luta. É a última investida da classe subalterna contra a classe dirigente, com a finalidade única de inverter a estrutura produtiva e recolocar o trabalhador que produz riqueza, no topo da estrutura produtiva.

A burguesia só pode ser derrubada se o proletariado se transformar em classe dominante capaz de reprimir a resistência inevitável, desesperada da burguesia e de organizar, sob um novo regime econômico, **todas as massas laboriosas e exploradas**. (LENIN, p. 31, grifo nosso.)

As lutas sociais travadas pelos movimentos sociais, são divididas em dois tipos básicos: movimentos sociais de caráter reformista, tendo o objetivo de melhorar as condições de vida dos grupos sociais que as executam sem, contudo, alterar as estruturas básicas estabelecidas, e os Movimentos Sociais Revolucionários, que buscam “reconstruir inteiramente a ordem social” (GOHN, 1997, p. 34).

O Movimento de Ocupação das Escolas Públicas brasileiras, a exemplo do que se observou no Chile e na Argentina, pode ser considerado como um Movimento Social Revolucionário, uma vez que suas ações, de caráter radical, ao mesmo tempo em que reivindica melhorias imediatas na estrutura curricular e organizacional da rede pública de ensino, investe diretamente contra as estruturas produtivas que a sustentam ao combaterem o neoliberalismo, como principal expressão do capitalismo.

A respeito da interferência do neoliberalismo na organização da educação pública, Anderi e Tiballi (2018) abordam no artigo “*A gestão das escolas públicas por meio de organizações sociais em Goiás: a quem serve este projeto?*”, as principais políticas educacionais neoliberais implantadas no Estado de Goiás, por meio da análise do projeto de transferência de gestão das escolas públicas para as OS (Organizações Sociais), integrantes do chamado terceiro setor. As autoras apontam, entre outras evidências, que a elaboração do projeto ocorreu de forma estritamente unilateral por parte do governo do Estado, atendendo as demandas do empresariado, em detrimento daquelas próprias da comunidade educacional. O projeto só sofreu algum tipo de modificação a partir da eclosão do movimento de ocupação das escolas naquele Estado, que entre outras

manifestações, denunciavam a nocividade do projeto em questão para a qualidade da educação naquele território (ANDERI e TIBALLI, 2018, p. 324).

Silva (2022), ao analisar o panorama das Ocupações Secundaristas no Rio de Janeiro em 2016, na obra *“Neoliberalismo, crise da educação e ocupações de escolas no Brasil”*, aponta as políticas neoliberais como o principal fator que resulta na eclosão do Movimento de Ocupação das Escolas Públicas pelos estudantes secundaristas. Segundo a autora, as ocupações escolares foram realizadas por estudantes oriundos da classe trabalhadora e insatisfeitos com o modelo neoliberal de educação, uma vez que este não lhes oferecia acesso aos bens sociais e culturais existentes, além de não garantir de forma efetiva o acesso à universidade e ao mercado de trabalho.

As ocupações de escolas ocorridas no estado do Rio de Janeiro em 2016 foram um movimento que buscou enfrentar as contrarreformas neoliberais na educação pública estadual e que continha elementos que sinalizavam a possibilidade de construção de uma escola e de uma sociedade sob a hegemonia da classe trabalhadora. Essa qualificação das ocupações das escolas como um movimento anticapitalista advém da constatação de determinados elementos sociais, políticos e ideológicos presentes nas suas propostas, na sua organização e nas suas formas de mobilização, assim como no modo como o governo do estado e a Secretaria de Estado de Educação lidaram com o movimento. (SILVA, 2022, p. 197)

A autora aponta ainda que, o Movimento de Ocupação das Escolas Públicas pelos estudantes secundaristas, aconteceu na “esteira de manifestações de descontentamento da classe trabalhadora contra a vida precária imposta ao conjunto dos trabalhadores pelos governos adeptos ao neoliberalismo” (ibid. p. 2011) que desencadearam os acontecimentos de junho de 2013, que conforme já apresentado neste trabalho, envolve múltiplos interesses, de setores distintos da classe trabalhadora, tendo sido posteriormente “capturado pelas elites”. O fundamental na análise de Silva (2022), é a demonstração de que as estratégias e táticas utilizadas pelos estudantes secundaristas reforçam a urgência histórica de superação do sistema capitalista” (p. 252).

4.3. A autogestão das ocupações escolares: uma experiência revolucionária

O conceito de autogestão, inerentemente ligado à busca por formas alternativas de organização e participação, oferece uma perspectiva rica e complexa para compreender como os estudantes, inseridos em um contexto de transformação social, assumem a responsabilidade pela gestão, tomada de decisões e direcionamento das ocupações. O

exame minucioso dessa prática autogestionária revela sua natureza revolucionária, destacando a capacidade dos jovens trabalhadores-estudantes de desafiar estruturas estabelecidas e propor modelos de atuação que transcendem os paradigmas tradicionais.

Na dissertação intitulada "‘Dá pra fazer’: Ética e Autogestão na Ocupação de uma Escola em Canguçu (RS)", Ramm (2018) empreende uma análise pormenorizada da ocupação da Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC), localizada no estado do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2016. Este episódio é contextualizado no âmbito da segunda onda dos movimentos secundaristas de ocupação de escolas públicas, que ganhavam rápida disseminação em diversas unidades federativas do Brasil.

A ETEC foi ocupada pelos estudantes secundaristas no mês de maio de 2016, com amplo apoio da comunidade escolar, que deliberou a respeito da ocupação por meio de assembleia (RAMM, 2018, p. 12). Desde então, os estudantes secundaristas assumiram o controle dos prédios e instalações escolares, propondo um modelo de gestão autogestionária, de caráter horizontalizado, por meio do qual todos os estudantes pertencentes à ocupação teriam o mesmo espaço para exporem suas sugestões e opiniões, não havendo “lideranças” formais com a função de exercer algum tipo de comando sobre a ocupação.

Já na primeira entrevista, a estudante com quem conversei procurou enfatizar a proposição política explícita da ocupação de autogestionar-se, e de não ter em seu sistema lideranças oficiais, o que não significa que em alguns momentos elas não tenham emergido no fazer prático. “Não de forma formal. Claro, tinha pessoas que tinham aquele espírito de comandar, mas ninguém ia dizer, tu, fulano, vai comandar, era todo mundo líder, não tinha um líder, essa era a ideia da ocupação.” (RAMM, 2018, p. 68)

O texto de Ramm (2018) apresenta uma importante dimensão do movimento de ocupação das escolas secundaristas brasileiras de 2015 e 2016, que é a autogestão das ocupações e a ausência de lideranças oficiais. Esse aspecto revela o potencial revolucionário dos estudantes que participaram dessas ocupações, uma vez que a busca pela autogestão e a ausência de hierarquias formais demonstram uma disposição em romper com as estruturas tradicionais de poder e organização.

Essa postura autogestionária também pode ser interpretada como uma característica do protoproletariado organizado nas ocupações. Ao assumirem o controle e gestão das ocupações de forma coletiva e horizontal, os estudantes demonstraram uma consciência de classe e a capacidade de se mobilizar e agir como sujeitos políticos, mesmo que ainda não se enquadrem plenamente na categoria de proletariado. A ausência de líderes formais e a

busca pela igualdade entre os participantes reforçam a ideia de que os estudantes ocupantes constituíam uma categoria social em formação, com potencial revolucionário.

Ao compreendermos as ocupações de escolas no quadro de rearticulação do campo hegemônico sobre a escola pública, também se compreende a radicalidade e a oportunidade histórica aberta por aquelas experiências. Os atos de rua, as palavras de ordem e, principalmente, a vivência da autogestão escolar pelos estudantes, o sopro de gestão democrática durante as ocupações, o uso dos espaços escolares antes proibidos, a substituição das escalas meritocráticas – ultravalorizadas no Ceará – pelo aprendizado colaborativo e solidário, a livre expressão identitária e política vividas pelos estudantes, tudo isso com uma intensidade que não se apaga, têm o potencial de renovar as ideias contra-hegemônicas na educação brasileira e proporcionar novas articulações político-pedagógicas. (XIMENES, et. al. 2018, p. 173 e 174)

Além disso, a proposição política da autogestão e a oposição ao projeto neoliberal de educação também revelam a resistência dos estudantes à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, que são projetos que representam a lógica do neoliberalismo na educação na América Latina. Ao rejeitar a imposição dessas políticas, os estudantes ocupantes se colocaram como agentes de transformação social, lutando por uma educação mais democrática, inclusiva e crítica.

Portanto, a partir da análise de Ramm (2018) é possível perceber que as ocupações secundaristas de 2015 e 2016 foram muito mais do que uma mera manifestação de insatisfação dos estudantes. Elas representaram uma expressão do protoproletariado organizado, com um potencial revolucionário que se manifestou através da autogestão das ocupações e da oposição ao projeto neoliberal de educação. Essas ocupações foram um marco importante na luta por uma educação mais justa e igualitária na América Latina, e evidenciaram a força e a capacidade de organização do movimento estudantil.

Uma terceira característica foi a vivência da autogestão nos processos decisórios (nas assembleias), na manutenção do espaço escolar, na organização do movimento (via comissões) e nas atividades formativas (“aulões”, apresentações culturais, oficinas, saraus, debates, mesas-redondas, entre outras). Para Martins et al. (2016), essa prática autogestionária aproximou a ação coletiva antes ao movimento anarquista que aos movimentos sociais ditos “clássicos” (partidos e sindicatos). Há que se citar que também o processo de “desocupação” das escolas foi muito organizado, além de formativo, com estudantes buscando entregá-las limpas, organizadas e sem danos. (GROPPO, 2018, p. 98 e 99)

O texto de Groppo (2018) examina a autogestão como uma faceta essencial das ocupações estudantis ocorridas no contexto das lutas secundaristas. Uma análise mais profunda revela a estreita relação entre essa prática autogestionária e o potencial

revolucionário inerente às ocupações escolares. A vivência da autogestão, manifestada tanto nos processos decisórios por meio de assembleias participativas quanto na manutenção e organização do espaço escolar ocupado, não apenas ressalta a agência dos estudantes, mas também destaca uma significativa mudança na dinâmica das mobilizações estudantis contemporâneas.

A autogestão emergiu como um pilar central das ocupações, permitindo aos estudantes uma experiência direta de empoderamento e autodeterminação. A tomada coletiva de decisões nas assembleias, a manutenção dos espaços ocupados, a criação de comissões para a gestão de tarefas específicas e a realização de atividades formativas diversificadas demonstraram a capacidade dos estudantes de se autogerir de maneira eficaz e colaborativa. Essa prática autogestionária não apenas desafiou as estruturas tradicionais de poder, como também encarnou uma visão alternativa de educação e sociedade, caracterizada por valores de participação, horizontalidade e solidariedade.

As relações entre socialismo e autogestão perpassam a literatura marxista. Apesar de Marx não ter abordado o tema de forma sistemática, suas considerações a respeito da Comuna de Paris fornecem algum escopo teórico para a compreensão do tema sob uma ótica marxista, mesmo que parcialmente.

A Comuna de Paris foi resultado de um movimento proletário ocorrido na cidade de Paris, capital da França, entre os dias 18 de março e 21 de maio de 1871, por exatos 72 dias. Dentre suas características mais enfatizadas por aqueles que sobre ela se debruçam, está o papel da autogestão no interior de um Estado fundamentalmente operário. A esse respeito da organização política da Comuna de Paris, escreve Marx:

A Comuna era composta de conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nos diversos distritos da cidade. Eram responsáveis e substituíveis a qualquer momento. A Comuna devia ser, não um órgão parlamentar, mas uma corporação de trabalho, executiva e legislativa ao mesmo tempo. (MARX, 1986, p. 72 e 73)

A Comuna de Paris, enquanto movimento operário, serve como uma referência do potencial de organização e força do proletariado, enquanto classe social consciente de seu papel transformador da realidade social. Sua organização política, porém, não é produto de cartilhas e manuais, mas da própria práxis revolucionária, que diante de uma condição de opressão imposta aos trabalhadores, se revela por meio de ações insurgentes, ao mesmo tempo coordenadas e com objetivo comum.

Ao afirmar que a Comuna devia ser “uma corporação de trabalho, executiva e legislativa ao mesmo tempo”, Marx reforça um aspecto importante da autogestão: a capacidade de destituir o emprego de burocracias, próprias das hierarquias criadas pelo Estado burguês, e substituí-las por mecanismos de participação popular que impeçam aos indivíduos assumirem funções ou cargos que lhes atribuam algum tipo de “status” social, ou posição que lhe conceda alguma forma de privilégio, sustentada pela massa de trabalhadores.

Em vez de continuar sendo um instrumento do governo central, a polícia foi imediatamente despojada de suas atribuições políticas e convertida num instrumento da Comuna, responsável perante ela e demissível a qualquer momento. O mesmo foi feito em relação aos funcionários dos demais ramos da administração. A partir dos membros da Comuna, todos que desempenhavam cargos públicos deveriam receber salários de operários. Os interesses criados e as despesas de representação dos altos dignitários do estado desapareceram com os próprios altos dignitários. Os cargos públicos deixaram de ser propriedade privada dos testas-de-ferro do governo central. Nas mãos da Comuna concentrou-se não só a administração municipal, mas toda iniciativa exercida até então pelo Estado. (MARX, 1986, p. 72-73)

Ou seja: em uma organização comunal, os interesses individuais devem ser sobrepujados aos interesses coletivos, de modo que nenhum dos indivíduos pertencentes à Comuna agem por conta própria, prevalecendo a decisão coletiva. Ao citar que na estrutura social da Comuna, funcionários públicos e operários recebiam os mesmos salários, Marx reforça a horizontalidade existente tanto no que diz respeito às tomadas de decisão, como na estrutura social da nova sociedade que se pretendia construir. A demissibilidade dos funcionários públicos demonstra o poder da soberania popular, uma vez que, tendo o detentor de cargo público faltado com a responsabilidade diante da comuna, usando de seu poder contra a população, este pode ser destituído.

Lênin, no texto intitulado “Em Memória da Comuna” descreve que a Comuna “não lutou apenas por um objetivo local ou nacional estreito, mas pela emancipação de toda a humanidade trabalhadora” (LÊNIN, 1985, p. 423), o que revela a centralidade da Comuna de Paris na história do marxismo, como uma demonstração da capacidade efervescente da classe operária, diante de seu descontentamento com a questão social a eles imposta. Lênin afirma ainda que “a causa da Comuna é a causa da revolução social, é a causa da completa emancipação política e econômica dos trabalhadores, é a causa do proletariado mundial” (idem, p. 428).

A experiência da Comuna de Paris, ecoa até os dias atuais, não apenas como um evento histórico importante, mas, sobretudo, como um vislumbre das possibilidades de superação do modo de organização societária imposta pelo Estado Burguês. Dentre as lições possíveis herdadas da Comuna de Paris, está a de que a ação de ocupar infere a prática da autogestão. Além disso, as práticas de autogestão se opõem completamente ao modo de governar das hierarquias sociais construídas no interior da sociedade capitalista.

Ao ocupar uma escola, o estudante secundarista, tem no revolucionamento das hierarquias do sistema escolar uma práxis política por excelência, mesmo que esta seja aplicada apenas localmente, no interior da ocupação. Ramm (2018), relata que a autogestão é “um modo de viver das ocupações” e que, naquele momento específico da história, “era assim que eles queriam que fosse e que a comunidade os percebesse: que eram capazes de gerir a escola, mantê-la em funcionamento e especificar nela uma normatividade, sem a necessidade de obedecer ordens”. (RAMM, 2018, p.67).

Ramm (2018) aponta ainda que, na ocupação da ETEC, percebeu-se que, em geral, as funções realizadas pelos alunos no interior da ocupação eram funções que eles não executavam normalmente em seu cotidiano, como limpar a escola e cozinhar, o que indica, que tais tarefas, para serem executadas de forma eficiente, deveriam ser permeadas por habilidades relacionais que se construíam na nova prática cotidiana por eles incorporada. As Assembleias, nesse sentido, desempenhavam um papel fundamental, de permitir aos estudantes a construção de uma consciência coletiva, que passasse a considerar as necessidades do outro em sua própria tomada de decisão.

Na ocupação, onde muitos afetos e urgências estavam em jogo, para além das pautas do movimento, mas também relacionados à manutenção da convivência e das relações horizontais, as assembleias tiveram papel significativo. No entanto, mesmo para decidir sua frequência, o fazer cotidiano fora dela era muito relevante, uma vez que havia as que se prestavam a temas gerais e as que serviam a temas específicos. As tarefas do grupo requeriam, portanto, uma certa sensibilidade inclusive para deliberar a respeito dos espaços especificamente voltados à autogestão. De forma que cada membro do grupo, tendo suas ações coordenadas no acoplamento com os companheiros, ia definindo quais decisões podiam ser tomadas individualmente a cada momento e quais demandavam a discussão coletiva, para que não se perdesse o caráter coletivo, que legitimava cada estudante a participar das decisões. (RAMM, 2018, p. 74)

A análise conduzida por Groppo et al. (2017) acerca das ocupações em instituições de ensino públicas na região sul do Estado de Minas Gerais corrobora com a percepção de Ramm (2018), na medida em que compreende que a auto-organização do espaço físico e das atividades educativas emergiu como um traço distintivo central dessas ocupações,

representando uma manifestação expressiva da capacidade inerente dos jovens estudantes em conduzir autonomamente suas ações.

Além disso, o estudo de Groppo et. al. (2017) revela a concretização de um processo formativo de cunho político, sustentado pela adoção de princípios horizontais nas relações interpessoais e pelo estabelecimento de um frutífero diálogo intergeracional. Tais características se encontram ilustradas no subsequente relato:

A prática da autogestão tem se dado de modo muito eficiente. Na Escola I, por exemplo, toda noite eram determinadas cinco equipes, de segurança, comunicação, limpeza, cozinha e organização. Estudantes responsáveis pela cozinha acordavam às 5h30, para muitos deles algo impensável cotidianamente. A segurança revezava-se em rondas e vigilância nos portões, e a organização era tanta que as equipes que trocariam o turno no meio da noite dormiam em quartos separados para não acordar os demais. Durante uma chuva muito forte, a equipe de segurança ficou debaixo do toldo central da escola vigiando a entrada contra ataques por mais de duas horas durante a madrugada, demonstrando o intenso sentido de responsabilidade dos estudantes. Fato curioso foi um vídeo que foi postado pela própria equipe de comunicação, posteriormente apropriado por um movimento contra a ocupação que procurou viralizá-lo nas redes sociais. No vídeo, adolescentes aparecem lavando os banheiros e fazendo a comida com alegria, dançando e cantando. Os grupos que se levantavam contra a ocupação acusaram-nos de “anarquistas” e bagunceiros. Desconsiderando o caráter de autogestão que a palavra anarquia pode abrigar, buscaram desmerecer o movimento por conta da alegria dos estudantes realizando tarefas necessárias, mas as quais os seus pais e educadores têm dificuldades de convencê-los a realizar no cotidiano. A leveza do momento demonstrado no vídeo pode simbolizar que há sentido no cuidado com a escola. Acordar cedo para lavar o banheiro ou preparar o café são tarefas realizadas e organizadas pelos próprios adolescentes, porque limpar e cuidar daquele ambiente faz sentido no processo de apropriação do espaço da escola. (GROPPO, 2017, et. al., p. 152)

O texto de Groppo et al. (2017) oferece uma notável ilustração da prática da autogestão no contexto das ocupações escolares, ressoando com a conceituação de protoproletariado em seu sentido eminentemente revolucionário. A descrição minuciosa das atividades autogeridas nas ocupações destaca a adesão ativa e comprometida dos estudantes na organização, manutenção e gestão dos espaços ocupados. Através dessa atuação, os estudantes protoproletários revelam uma profunda inclinação em desafiar as normas e as convenções estabelecidas, buscando uma forma autônoma de participação política.

A capacidade dos estudantes de assumirem funções de segurança, comunicação, limpeza e cozinha em um ambiente coletivo e cooperativo denota um nível avançado de engajamento e responsabilidade. A disposição desses jovens em executar tarefas, por vezes, pouco convencionais, demonstra sua firme dedicação em incorporar um *ethos* revolucionário por meio da prática autogestionária. Essa postura reforça a compreensão do

protoproletariado como uma categoria social em processo de formação, contudo, com uma capacidade intrínseca de desafiar as estruturas estabelecidas e abraçar abordagens inovadoras na busca por mudança social.

Ou seja: as experiências de autogestão realizadas no interior das ocupações, conforme apresentado por Ramm (2018), e Groppo, et. al. (2017) revelam aproximações importantes com outras experiências revolucionárias históricas, como a Comuna de Paris, apresentada anteriormente. Logicamente, a finalidade desta explanação não é estabelecer graus de comparação entre uma e outra experiência, mas sobretudo, enfatizar que a as ocupações escolares, da forma como se estabeleceram e se organizaram, não se constituem enquanto fins em si mesmas, mas, sobretudo, enquanto meio que aponta para o destino revolucionário da classe trabalhadora do porvir.

As ocupações escolares pelos estudantes secundaristas brasileiros, tanto em sua primeira versão, ainda localizado no território paulista, no ano de 2015, quanto sua continuidade no ano de 2016, quando se difunde por todo o Brasil, apresenta uma outra contribuição importante, mas sobretudo, necessária à consolidação de qualquer anseio revolucionário que colabore diretamente com a tarefa histórica da classe trabalhadora de superação da sociedade de classes: a educação democrática.

No âmago das ocupações, evidenciava-se uma prática robusta de autogestão, configurando, em sua essência, um modelo de gestão democrática paradigmático. Todavia, esse cenário de autodeterminação contrastava com o turbulento contexto político que dominava o Brasil, especialmente após o reordenamento das forças conservadoras que ganharam impulso a partir do processo de impeachment de Dilma Rousseff, deflagrado em dezembro de 2015.

Esse reordenamento político engendrou a ressurgência de práticas antidemocráticas, evocando lembranças dos tempos de ditadura militar. A atuação de grupos conservadores, exemplificada pelo Escola Sem Partido (ESP), impôs uma barreira adicional aos estudantes, aos possíveis simpatizantes do movimento e até mesmo aos professores, frequentemente alvo de acusações de "doutrinação". Nesse contraponto entre uma autogestão democrática interna e o ressurgimento de forças antidemocráticas no cenário político nacional, um tensionamento significativo emergia, delineando os contornos complexos e multifacetados das ocupações escolares.

Se faz necessário recordar que as ocupações escolares ocorreram durante um período delicado no que diz respeito às conquistas democráticas. Conforme apontado ao longo desta pesquisa, o Brasil já vinha passando por momentos de instabilidade política

desde junho de 2013, momento em que os movimentos de rua, ao mesmo tempo em que pareciam invocar um anseio democrático semelhante ao que já se presenciou em momentos históricos anteriores, como o movimento político pelas eleições diretas, conhecido como *Diretas Já* (1983-1984), ou mesmo o movimento dos caras-pintadas (1992), que na esteira das denúncias de corrupção contra o então Presidente da República Fernando Collor de Mello (1990-1992) reivindicava seu impeachment. Os movimentos de junho de 2013 foram conhecidos pelo lema “O gigante acordou”.

Entretanto, o que diversos estudos (SOUZA, 2016; TOMASELLI, 2018; SILVA e CUNHA, 2014; NUNES, 2018) demonstraram é que, no interior desse movimento social que fazia uso dos aparelhos democráticos, assim como das estratégias democráticas de mobilização de rua, se gestava, gradualmente, um movimento antidemocrático (por mais contraditório que isso pareça ser), caracterizado por um emblemático viés nacionalista, que se apresentava como a solução para problemas sistêmicos da sociedade brasileira.

O que não faltou foi motivo para protestar. A indignação do povo brasileiro estava estampada nos cartazes e faixas que eram levantados durante as manifestações. A grande imprensa deu destaque à presença de **74 consignas nacionalistas** - "O gigante Acordou", "Verás que o filho teu não foge à luta"; **moralistas** - "Contra a Corrupção", "Contra a PEC-37"; e até mesmo **autoritárias** - "Contra os Partidos" e "Contra a violência". (SILVA e CUNHA, 2014, p. 73 e 74, grifo nosso.)

Tommaselli (2018), em tese de doutorado intitulada *Escola Sem Partido: Indícios de uma Educação Autoritária* aponta que após as jornadas de junho de 2013, houve um despertar do movimento conservador e autoritário no Brasil, movimento este que se expressou de forma mais objetiva e unificada nas manifestações de 2016, que “impulsionaram o golpe político-jurídico parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff”. (TOMMASELLI, 2018, p. 46). Entre estes movimentos, encontrava-se o *Movimento Escola Sem Partido*, que alega representar pais e estudantes contrários ao que chama de “doutrinação ideológica” nas salas de aula brasileiras.

Vale mencionar que, aquilo que o ESP⁹³, em seu veículo oficial⁹⁴, menciona como “doutrinação ideológica”, não se fundamenta em nenhuma designação específica que conste, seja no vocabulário jurídico ou mesmo entre os termos usuais das Ciências Sociais,

⁹³ A partir daqui será utilizada a abreviatura ESP para designar o Movimento Escola Sem Partido.

⁹⁴ Para fim desta pesquisa, considerou-se como veículo oficial do ESP o site <http://escolasempartido.org/>, não desconsiderando, porém, a existência de blogs, páginas em redes sociais ou grupos em aplicativos de mensagens.

limitando-se a demonstrar por meio de diversas situações hipotéticas, como ocorreria a tal doutrinação. Outro aspecto importante constante no veículo oficial do ESP, são as situações consideradas por seus idealizadores como doutrinação ideológica. Na sessão intitulada “Flagrando o Doutrinador” consta a seguinte admoestação:

Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor:

- a) se desvia freqüentemente [sic] da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional;
- b) adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica;
- impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controvertidas;
- d) exhibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo;
- e) ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas;
- f) ridiculariza, desqualifica ou difama personalidades históricas, políticas ou religiosas;
- g) pressiona os alunos a expressar determinados pontos de vista em seus trabalhos;
- h) alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.;
- i) permite que a convicção política ou religiosa dos alunos interfira positiva ou negativamente em suas notas;
- j) encaminha o debate de qualquer assunto controvertido para conclusões que necessariamente favoreçam os pontos de vista de determinada corrente de pensamento;
- k) não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e antipatias políticas e ideológicas;
- l) omite ou minimiza fatos desabonadores à corrente político-ideológica de sua preferência;
- m) transmite aos alunos a impressão de que o mundo da política se divide entre os ‘do bem’ e os ‘do mal’;
- n) não admite a mera possibilidade de que o ‘outro lado’ possa ter alguma razão;
- o) promove uma atmosfera de intimidação em sala de aula, não permitindo, ou desencorajando a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus;
- p) não impede que tal atmosfera seja criada pela ação de outros alunos;
- q) utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constringendo-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos. (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, 2012, marcadores alfabéticos acrescentados).

Tomando como referência a sessão acima, constata-se que a ideologia que o ESP se propôs a combater, é aquela que exalta os valores democráticos, principalmente aqueles que fundam nas liberdades individuais descritas no rol dos direitos e garantias fundamentais que constam na Constituição Federal (CF/1988), e que, em última instância, cooperam significativamente para a consolidação do Estado Democrático de Direito, tais como: liberdade de expressão (alínea “q”), liberdade política (alíneas “a”, “d”, “i”, “k”,

“l”), liberdade religiosa (alíneas “e”, “i”, “o”, “q”), liberdade de expressão artística (alínea “d”) e livre manifestação do pensamento (alíneas “h” e “k”).

A enumeração das condutas tidas como doutrinação ideológica ressalta o desejo do movimento de suprimir uma gama diversificada de perspectivas no ambiente educacional, em detrimento do livre debate e da construção crítica do conhecimento. Através da restrição das formas de exposição de ideias e do tratamento das questões controversas, o ESP projeta um ambiente de aprendizado cerceado, que pode impedir a exploração dos estudantes em direção à formação de pensamento autônomo e analítico.

Esta postura do ESP reflete as contradições inerentes aos conflitos ideológicos próprios da luta de classes, na medida em que a tentativa de impor um rígido controle sobre a educação busca preservar as estruturas sociais existentes e as narrativas que as sustentam. Neste sentido, o texto do ESP se apresenta como um elemento que manifesta as tensões entre a busca por uma educação crítica e emancipatória, como buscada pelas ocupações escolares, e os esforços para reafirmar visões conservadoras e dominantes, demonstrando a relevância do debate sobre a formação das futuras gerações e o seu potencial revolucionário na transformação da sociedade.

Apesar de não ser objeto deste estudo analisar os pormenores do ESP, a análise de alguns dos tópicos supracitados permite diversas inferências a respeito do que, de fato, pode significar aquilo que o citado movimento compreendia como doutrinação ideológica. Por exemplo, o tópico “b”, trata de adotar ou indicar “livros, publicações e autores identificados **com determinada corrente ideológica**” (grifo nosso), sem especificar quais aspectos da tal corrente ideológica seriam consideradas como a suposta doutrinação. Entretanto, verificando o site (que parece estar desativado desde 2020), com mais atenção, é possível perceber pelo conteúdo dos artigos ali indexados, quais são as correntes ideológicas consideradas como “doutrinação”:

Ilustração 3 - Captura de tela - Escola Sem Partido - Artigos



Fonte: Movimento Escola Sem Partido (2012)

No quadro acima, procedente de captura de tela da página inicial do veículo oficial do ESP, é possível visualizar três manchetes, referentes a três artigos indexados no site. O primeiro tem como título “Caos: A receita de Jean Wyllys para a Educação Brasileira”, e relata uma suposta confusão conceitual feita pelo então Deputado Federal Jean Wyllys, filiado ao PSOL (Partido Socialismo e Liberdade); o segundo intitula-se “O pesadelo de Paulo Freire”, referindo-se à Paulo Freire, patrono da educação brasileira (o texto retrata uma anedota que tem Paulo Freire como personagem); o terceiro, intitulado “o vale-tudo da doutrinação”, retrata o episódio de uma aula como “afã de envenenar os alunos contra o sistema capitalista”.

Já o quadro abaixo, traz em seu escopo supostos depoimentos de pais e alunos das escolas públicas, que alegam terem sido vitimadas pela tal doutrinação, em um dos quadros é possível ler na manchete “lacaio de esquerda”.

Ilustração 4 - Captura de Tela - Escola Sem Partido - Depoimentos



Fonte: Movimento Escola Sem Partido (2012)

Ou seja, é perceptível que, aquilo que o ESP compreende como “doutrinação ideológica”, diz respeito, na verdade, aos valores democráticos historicamente construídos pela humanidade e que, têm sido incorporados mediante luta e resistência das populações mais vulneráveis, aos direitos e garantias fundamentais da sociedade brasileira, manifestadas em sua Constituição, servindo de referência e base legal para a consolidação das leis e programas nos mais diversos âmbitos do Estado, incluindo a Educação. Nunes (2018) em dissertação intitulada *Escola Sem Partido sob a crítica de uma perspectiva democrática de educação*, concluiu que:

Com a bandeira de promover uma educação neutra, o ESP pretende limitar os debates e discussões em sala de aula, proibindo que o professor aborde temas como: diferença de religiões, diferença de gêneros, questões de ordem moral, ideologias políticas etc., e para isso defende novas diretrizes educacionais, com alterações na LDB. Neste sentido, denota-se que a suposta ideia de neutralidade arguida pelo ESP afronta diretamente as liberdades oriundas do direito à educação, esculpido no artigo 205 e 99 seguintes da CF/8872, haja vista a liberdade de ensino ser um direito do professor, que poderá livremente expor seus ensinamentos aos alunos. (NUNES, 2018, p. 98 e 99)

Tomaselli (2018), por sua vez, aponta que o ESP possui “raiz autoritária e com notável potencial fascista” (p. 20), tendo surgido a partir de uma construção midiática, que em oposição ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), passam a incorporar a narrativa de que as jornadas de junho de 2013 eram apartidários e antipolíticos, satisfazendo, assim, os desejos da elite nacional, numa “superexaltação das ideologias de

direita” (ibid. p. 178), o que revela a atualidade do discurso fascista no campo educacional, que de tempos em tempos, segundo o autor, se reorganizam e ganham espaço, principalmente em momentos de crise política e econômica, como aquela que se instaura a partir de 2013 e, cujas consequências, se observam até os dias atuais.

Rezende (2019), na dissertação *Movimento Escola Sem Partido e a Criminalização de Práticas Docentes no Paraná no início do século XXI*, apresenta diversos casos de criminalização docente que ocorreram a partir de 2016, segundo o autor, motivados por uma ressignificação da profissão docente, imposta pela ideologia do ESP. Segundo o autor, no estado do Paraná, os casos em que os professores foram punidos por conta da suposta doutrinação tinham uma característica peculiar:

No Estado do Paraná no início de séc. XXI, os casos de criminalização docente aconteceram a partir da punição **a professores que participaram de movimentos pela defesa de direitos, como o 29 de abril e da Ocupação das Escolas pelos estudantes contrários à Reforma do Ensino Médio**. E a partir dos conteúdos que professores ministraram em suas aulas, considerados pelo MESP⁹⁵ como “doutrinadores” ou interpretados pelo movimento como uma apologia ao que denominam “Ideologia de Gênero”. Mesmo que este conteúdo esteja previsto nas Diretrizes das disciplinas e no planejamento do professor. (REZENDE, 2019, p. 104, grifo nosso.)

E aqui demonstra-se um elo importante para a continuidade deste trabalho. O estudo de Rezende (2019) aponta que, a partir de 2016, diversos professores paranaenses foram criminalizados por práticas docentes, consideradas como impróprias pelo ESP. Estes professores, rotulados como doutrinadores, haviam participado de diversos movimentos em defesa por direitos, entre eles, o *29 de abril*⁹⁶ e o Movimento de Ocupação das Escolas Públicas, em oposição à contrarreforma do Ensino Médio.

A participação dos Professores, direta ou indiretamente nas ocupações, foi uma constante, tanto na primeira onda em São Paulo, no ano de 2015, quanto no ano de 2016, quando a estratégia das ocupações difundiu-se pelo Brasil. Tratando-se especificamente do caso das ocupações no estado do Paraná, esta ocorreu concomitantemente a uma greve dos professores e funcionários da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), que reagiram projeto de lei nº 153/2016, de iniciativa do Poder Executivo, proposta por meio da

⁹⁵ MESP - Movimento Escola Sem Partido

⁹⁶ O dia 29 de abril de 2015 foi marcado pelo episódio conhecido como “Massacre de 29 de Abril ou Batalha do Centro Cívico” (CALDAS, 2022) e diz respeito ao movimento de resistência grevista dos professores e funcionários da Educação Básica do Estado do Paraná, que acompanhavam em frente à Assembleia Legislativa (ALEP) a votação de projeto que alterava a Previdência dos servidores públicos. “Sob ordens do governador Beto Richa (PSDB) e coordenação do então secretário de Segurança, Fernando Francischini (PSL), policiais militares atacaram os manifestantes com bombas, balas de borracha, cachorros e gás de pimenta” (IBID.), tendo como resultado mais de 200 pessoas feridas, e nenhuma punição aos envolvidos.

Mensagem Governamental nº 43/2016, que solicitava à ALEP para que deputados condicionassem o reajuste salarial anual “à comprovada disponibilidade orçamentária”.

Após a resistência dos Professores e Funcionários em greve, e a pressão exercida pelos estudantes por meio das ocupações secundaristas, o então Governador Beto Richa encaminhou no dia 03 de novembro de 2016 um ofício à ALEP excluindo do texto da emenda o artigo 33, que se referia à inaplicabilidade dos reajustes dos vencimentos dos servidores públicos estaduais somente se comprovada a disponibilidade orçamentária e financeira, durante o exercício de 2017 (ALEP, 2016). A respeito do sentimento dos estudantes em relação ao episódio do *29 de abril*, Firmino e Ribeiro (2019) afirmam que

Conforme a ideia de ocupação se espalhava pelo estado ela encontrava ressonância nos estudantes que, além do desejo de impedir o avanço de medidas que consideram injustas, guardavam um sentimento de indignação quanto à forma como o governador paranaense Beto Richa (PSDB) tratava a educação desde o episódio de 29 de abril de 2015.

Uma grande quantidade de relatos nas entrevistas evidenciam como o episódio esteve presente no imaginário dos estudantes no ano seguinte. Em um colégio os professores foram dar aula vestidos de preto, indicando o luto no dia em que o “Massacre do Centro Cívico” completou um ano, e em outro um professor teve uma crise ao ouvir o barulho dos trovões e lembrar do episódio traumático que vivera em Curitiba. (FIRMINO e RIBEIRO, 2019, p. 201).

Firmino e Ribeiro (2019) apontam ainda que “a memória do 29 de abril do ano anterior foi central para o rápido crescimento do número de ocupações” no estado do Paraná (Ibid.), o que revela a percepção dos estudantes em relação às medidas antidemocráticas tomadas pelo governador do estado, Beto Richa, que envolviam desde a completa negação de negociações com professores e funcionários durante as greves de 2015 e 2016 e o violento episódio do Massacre do Centro Cívico.

As ocupações secundaristas, nesse sentido, se traduziram em uma forma concreta de se combater *a onda antidemocrática* que se desenvolvia, conforme apresentado, gradual e progressivamente desde 2013, manifestado tanto no surgimento de movimentos como o ESP, quanto no avanço das políticas educacionais de caráter neoliberal, tanto em nível nacional quanto estadual, que no caso paranaense culminaram em ações violentas do Estado contra aqueles que se mobilizaram contra as medidas de desmonte e sucateamento da máquina pública, que interferiram diretamente na qualidade da educação pública ofertada. O depoimento de uma estudante secundarista do Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná (IFPR), é revelador da experiência de Educação Democrática vivenciada no interior das ocupações:

Meu nome é Beatriz, tenho 16 anos e sou estudante secundarista do Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná. Foi esta a mensagem que recebi na noite do dia 3 de outubro de 2016, me informando sobre a ocupação do primeiro colégio de nosso estado. E como minha amiga disse, depois desse não parou mais. Centenas de colégios começaram a ser ocupados. Colégios da Periferia, colégios da região central e até mesmo colégios das regiões mais elitizadas. Um movimento lindo! Movimento este, muitas vezes, liderado por mulheres negras, periféricas e LGBTTs. O mais bonito é que cada um lutou do jeito que pode e que não nos restringimos apenas às ocupações das instituições, fomos ocupar as ruas também. E de novo, tanto as centrais, como as dos bairros mais afastados. Gritamos fora Temer, não ao retrocesso da educação, não à privatização, e nos mostramos a favor dos serviços públicos de qualidade. Mandamos um recado para o Beto Richa, o atual governador do estado do Paraná. Que se mostrou, mais uma vez, do lado de quem está quando nos chamou de doutrinado, e falou que nosso movimento, que tanto lutamos, era administrado por instituições como CUT e PT. (SILVA e SCORSATO, 2016, p. 40)

A fala de Beatriz evidencia essa noção ao mencionar que o movimento foi liderado por mulheres negras, periféricas e LGBTTs, indicando a participação ativa de grupos historicamente marginalizados e em processo de formação identitária e política. A busca por uma educação pública de qualidade e o enfrentamento de retrocessos e privatizações na área educacional são demandas que ressoam com as preocupações do protoproletariado, que é impactado pelas políticas neoliberais que afetam a qualidade dos serviços públicos e o acesso à educação.

A referência à reação do governador Beto Richa e sua tentativa de desqualificar o movimento estudantil através de acusações de influência partidária também demonstra a resistência e a determinação dos estudantes em defender suas pautas, indicando a mobilização política característica do protoproletariado.

O testemunho da aluna do ensino médio supracitado constitui uma análise reflexiva que reitera as observações emitidas pelo ex-governador do Estado do Paraná, Beto Richa, durante o dia 08 de outubro de 2016, culminando no auge das ocupações educacionais ocorridas no estado paranaense:

Não vão intimidar. Sindicatos ligados à CUT e ao PT que querem a baderna no país usando, de forma criminoso, as nossas crianças nas escolas que estão nas ruas protestando não sabem nem o que. Numa perfeita doutrinação ideológica das escolas do Paraná e do Brasil. Aqui, talvez, com mais intensidade, pela agressividade dos sindicatos daqui (PORTAL G1-PR, 2016)

A expressão “doutrinação ideológica”, presente na declaração de Beto Richa reflete com exatidão a ideologia do ESP, que conforme apresentado anteriormente, se ancorava

fundamentalmente em elementos de “notável potencial fascista” (Tommaselli, 2018), logo, de caráter naturalmente antidemocráticos.

Já na descrição do movimento de ocupação das escolas públicas pela estudante secundarista do Campus de Curitiba do IFPR, o que se nota é uma profunda consciência democrática, repleta de elementos que evidenciam o respeito à diversidade, a exaltação das minorias e a consciência de que, o movimento de ocupação, tinha uma tarefa a exercer para além dos “muros da escola”: ocupar as ruas, em oposição a quaisquer aspirações antidemocráticas que estivessem contidas na declaração do governador.

Assim, as ocupações secundaristas, enquanto espaços educativos, podem ser compreendidos, de igual modo, como espaços democráticos por excelência. Isso porque, a democracia, conforme compreendida aqui, não é um fim político, ao menos não da forma como está posta, enquanto democracia burguesa, que conforme explicitado pelo pensamento de distintos autores clássicos do pensamento marxista, apresenta limitações em relação à democracia revolucionária principalmente porque esta última se fundamenta na “ampla participação dos setores subalternos a partir da formação de novas formas de práticas políticas” (MOTTA, 2014, p. 19), uma vez que a conquista da hegemonia é o grande desafio da classe operária. Rosa Luxemburgo, ao tratar da necessidade da superação da democracia burguesa, por ela denominada de “democracia formal”, aponta que

[O proletariado] tem o dever e a obrigação de tomar imediatamente medidas socialistas da maneira mais enérgica, mais inexorável, mais dura, por conseguinte, exercer a ditadura, mas a ditadura da classe, não de um partido ou de uma clique; ditadura da classe, isso significa que ela se exerce no mais amplo espaço público, **com a participação sem entraves, a mais ativa possível, das massas populares**, numa democracia sem limites. [...] Nunca termos sido idólatras da democracia formal, só pode significar que sempre fizemos distinção entre núcleo social e a forma política da democracia burguesa; que sempre desvendamos o áspero núcleo da desigualdade e da servidão sociais escondido sob o doce invólucro da igualdade e da liberdade formais – não para rejeitá-las, mas para incitar a classe trabalhadora a não se contentar com o invólucro, **incitá-la a conquistar o poder político para preenchê-lo com um conteúdo social novo**. (LUXEMBURGO, 2011, p. 209 e 210, grifo nosso.).

As considerações de Rosa Luxemburgo, no calor das transformações da sociedade europeia da virada do século XIX para o século XX, em muito contribuíram para a construção de uma teoria que compreendesse o fortalecimento da democracia como uma alternativa revolucionária. Para a pensadora feminista-revolucionária, democracia não era um conceito abstrato, mas o resultado de um processo revolucionário em que as massas

proletárias, atuando com irrestrita liberdade, lançam os fundamentos de uma “nova época” (LOUREIRO, 1988, p. 61).

Ao analisar-se o movimento de ocupação das escolas públicas brasileiras pelos estudantes secundaristas, em suas distintas fases, constata-se que, durante o período de sua atividade, esse movimento que aparentemente era exclusivamente estudantil, trazia em suas reivindicações e também em seus modos de organização, os desejos das massas populares.

As ocupações secundaristas foram, acima de tudo, um movimento de fração da classe trabalhadora que, durante seu período de atividade, demonstrou por meio da democratização do espaço escolar o quanto é possível democratizar outras instituições da sociedade civil, colaborando com a tarefa histórica do proletariado, que segundo Luxemburgo (2011), tem como finalidade,

[...] instaurar a democracia socialista no lugar da democracia burguesa, e não suprimir toda democracia. [...] A democracia socialista começa com a destruição da dominação de classe e a construção do socialismo. Ela começa no momento da conquista do poder pelo partido socialista. Ela nada mais é que a ditadura do proletariado. [...] Mas tal ditadura precisa ser obra de classe, não de uma pequena minoria que dirige em nome da classe; quer dizer, ele deve, a cada passo, resultar da participação ativa das massas, ser imediatamente influenciado por elas, ser submetida ao controle público no seu conjunto, **emanar da formação política crescente das massas populares**. (LUXEMBURGO, 2011, p. 210).

O texto em consideração elucida um aspecto crucial do potencial revolucionário do protoproletariado no contexto das ocupações secundaristas. Ao adentrar o espaço escolar com o intuito de democratizá-lo e reivindicar seus direitos, essa fração emergente da classe trabalhadora não apenas demonstrou a capacidade de promover mudanças substanciais em instituições específicas, mas também estabeleceu um paradigma de ação que pode ser extrapolado para outras esferas da sociedade civil.

A abordagem adotada no movimento secundarista, ao buscar uma democratização efetiva por meio da participação ativa das massas e do controle público, ecoa as aspirações de Rosa Luxemburgo em relação à democracia socialista. O engajamento do protoproletariado nesse movimento e a maneira como ele articula os princípios de participação, controle público e influência das massas na definição das diretrizes, evidenciam seu potencial para compor os proletários revolucionários do futuro, contribuindo para a instauração de uma democracia socialista em substituição à dominação burguesa e fomentando uma transformação política e social mais abrangente.

Em artigo intitulado *Escolas paulistas ocupadas, políticas e democracias*, Abdian (et. al., 2021) busca analisar as práticas discursivas construídas sobre política, gestão e democracia por gestores, professores, alunos e funcionários de duas escolas públicas paulistas ocupadas em 2015. Como se sabe, a primeira onda das ocupações secundaristas no Brasil, se deu em São Paulo, no contexto da reorganização escolar, proposta pelo governo Alckmin, conforme já examinado por este trabalho. As entrevistas foram realizadas com 14 pessoas, em momento posterior às ocupações, e eram compostas de perguntas que envolviam os temas Gestão, Política e Democracia. Ao analisar os sentidos sobre gestão, política e democracia que circulam nas práticas discursivas dos integrantes da escola pública que vivenciaram o movimento de ocupação, os pesquisadores concluíram que,

Finalmente, mediante a análise efetuada, podemos dizer que a experiência nas ocupações teve grande importância na ressignificação das categorias política, gestão e democracia e também na ressignificação da escola. Foi possível notar isso por meio do reconhecimento dos próprios entrevistados, principalmente os alunos, **que consideram que apenas conseguiram responder por terem participado do movimento e vivido isso na prática**. A escola é permeada por relações políticas e democráticas, e quanto mais elas são potencializadas, por meio do envolvimento de seus integrantes, em movimentos como esse, maiores são as possibilidades de articulações e hegemonizações na sociedade. (ABDIAN; CARVALHO; HOJAS, 2021, p. 1088, grifo nosso.)

Diante das análises realizadas por Abdian, Carvalho e Hojas (2021) sobre a experiência das ocupações escolares, torna-se evidente a defesa da democracia como uma forma viável e vivenciada de fazer política de gestão, mesmo diante das dificuldades enfrentadas. Essa percepção, identificada na pesquisa, estabelece uma conexão importante com o anseio democrático que emerge da formação política das massas populares, conforme discutido por Rosa Luxemburgo. A formação política que ocorreu nas ocupações não se limitou a teorias políticas, mas se manifestou por meio de práticas emancipatórias. Nessa práxis emancipadora, a democracia surge como o principal instrumento de transformação política.

No entanto, é fundamental compreender que a democracia almejada pelos estudantes secundaristas nas ocupações não se trata da democracia burguesa, mediada por instituições burocráticas que servem aos interesses de uma única classe social. A igualdade preconizada pela democracia burguesa é vista por Motta (2014) como um elemento imaginário, uma "realidade" inexistente na prática. Para superar essa forma de democracia, é necessário também superar as instituições burocráticas que a sustentam, incluindo a

própria escola, que reproduz as desigualdades inerentes à sociedade capitalista. Como afirmam Bourdieu e Passeron:

Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta de valores da 'sociedade global', é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 189).

Segundo Bourdieu e Passeron (1982), a escola não é independente da sociedade em que está inserida. Ela coopera diretamente para a legitimação das diversas formas de dominação presentes em uma sociedade de classes, reproduzindo a cultura da classe dominante por meio de seus currículos. Isso resulta no ensino das classes subalternas desprovido de sentido e significado real, afastando os saberes dos sujeitos que deveriam se apropriar deles e aprofundando ainda mais a disparidade entre estudantes das classes populares e das classes privilegiadas.

Nesse sentido, a luta dos estudantes nas ocupações escolares aponta para a necessidade de repensar a democracia e a função da escola na transformação social. A busca por uma democracia verdadeiramente participativa e emancipatória implica também em uma educação que vá além da reprodução das desigualdades, proporcionando uma formação integral que valorize os saberes e experiências dos estudantes das classes populares.

A superação da democracia burguesa e a construção de uma nova ordem societária exigem, portanto, a reconfiguração das instituições burocráticas, incluindo a escola, de forma a promover a descentralização do poder e a distribuição equitativa das decisões e recursos. A emergência de um protagonismo autogestionário no contexto das ocupações escolares demonstra a capacidade dos estudantes de se organizarem, deliberarem e agirem de maneira coletiva, desafiando as estruturas tradicionais de autoridade e hierarquia.

Essa prática autogestionária não apenas evidencia o potencial revolucionário latente nas ações do protoproletariado, mas também aponta para a necessidade de repensar os modelos educacionais e administrativos, buscando uma abordagem mais participativa e democrática. A autogestão não se restringe apenas à gestão dos espaços físicos, mas também permeia as dimensões pedagógicas, curriculares e políticas da educação, permitindo que os estudantes exerçam um papel ativo na definição de seus processos de

aprendizagem e na construção de uma educação que esteja alinhada com suas necessidades e aspirações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos de 2015 e 2016, indubitavelmente, foram dos mais importantes para a recente história da educação brasileira. De um lado, as políticas públicas de caráter neoliberal, avançavam em passos largos, motivados, sobretudo, pelo reordenamento das forças políticas conservadoras resultantes das Jornadas de Junho de 2013, que posteriormente se materializaram no Golpe Parlamentar de 2016. De outro lado, as mesmas mobilizações de junho produziram, em parte da juventude, anseios por mudanças estruturais mais profundas, que produziram, entre outros movimentos sociais, o movimento de ocupação das escolas públicas pelos estudantes secundaristas, primeiramente em São Paulo e posteriormente por todo o Brasil.

Foi diante do desenrolar desses fatos e da percepção de que se tratava de um momento peculiar na história brasileira, que surgiu o interesse pelo tema, acompanhado da pergunta que deu início a toda esta pesquisa: qual é o potencial revolucionário representado pelos estudantes secundaristas da rede pública de ensino que participaram das ocupações das escolas públicas brasileiras durante os anos de 2015 e 2016?

Quando iniciou-se o trabalho de pesquisa, constatou-se que identificar esse possível potencial revolucionário demandaria lançar mão de diversas ferramentas de análise, dentre as quais destaca-se a pesquisa bibliográfica, nas fontes de pesquisa que retratam a experiência das ocupações, concentrando-se, inicialmente, em dissertações, teses e demais publicações científicas a respeito do tema.

Na medida em que a pesquisa avançava, porém, se fez necessário recorrer a outras fontes de pesquisa, como documentos, textos jornalísticos, trechos de entrevistas, documentários e *podcasts*, compondo um volume significativo de material, que passou a ser cuidadosamente analisado, com a finalidade de encontrar informações que pudessem oferecer respostas mais objetivas ao problema proposto.

Diante do exposto, a pesquisa teve como objetivo geral investigar o potencial revolucionário do estudante da educação pública brasileira, manifestado na experiência das ocupações escolares pelos estudantes secundaristas, nos anos de 2015 e 2016.

Entretanto, ao empreender a tarefa de investigar o “potencial revolucionário” dos estudantes secundaristas que participaram do movimento de ocupação das escolas públicas brasileiras, tornou-se indispensável lançar mão de um arcabouço teórico e conceitual que apenas o marxismo, enquanto teoria revolucionária em si, seria capaz de fornecer, levando

este estudo a adotar o materialismo histórico-dialético como abordagem fundamental na interpretação das evidências em análise.

Desse modo, a revisão de literatura das obras de autores marxistas provenientes de diversos contextos históricos e culturais se tornaram indispensáveis para a compreensão do problema em análise, assim como para o entendimento do contexto econômico, político e social do qual este fora resultante.

A partir disso, este estudo incorpora determinados debates teóricos que merecem ser destacados, como a discussão sobre a formação das classes sociais na sociedade capitalista, a observação da superexploração do trabalhador nos países periféricos da economia capitalista, a análise da crescente precarização do trabalhador na contemporaneidade, a compreensão do dualismo escolar enquanto reprodução da contradição da sociedade de classes no Brasil, a reflexão a respeito da influência do neoliberalismo sobre as recentes contrarreformas no âmbito da educação no Brasil e na América Latina, a investigação a respeito da constituição de um novo proletariado na era digital e sua influência sobre a construção dos novos currículos escolares de caráter empresarial, entre outras temáticas que, em maior ou menor grau, contribuíram para o tratamento mais adequado do objeto pesquisado.

Assim, debruçar-se sobre o fenômeno das ocupações escolares de 2015 e 2016, munido dos instrumentos de análise acima elencados, mesmo que *ex-post facto*, permitiu a esta pesquisa atender ao objetivo geral que estava posto, uma vez que este trabalho demonstrou o potencial revolucionário dos estudantes secundaristas da rede pública de ensino que participaram das ocupações das escolas públicas brasileiras durante os anos de 2015 e 2016.

A análise dos depoimentos de estudantes participantes das ocupações, publicados por diversos pesquisadores citados ao longo do trabalho, dão conta de demonstrar que os estudantes que participaram das ocupações escolares, tanto em 2015 quanto em 2016, não faziam parte de uma “massa de manobra” de partidos políticos de esquerda ou sindicatos, como parte da imprensa burguesa queria fazer parecer, mas sobretudo, de um coletivo autonomista consciente e com programa próprio, que tinha nas ocupações escolares uma de suas principais ferramentas táticas, pela qual almejavam ser vitoriosos diante da opressão violenta do Estado.

O programa incorporado como principal manual tático das ocupações escolares, primeiramente em São Paulo e, posteriormente, em todo o Brasil, nem mesmo foi produzido no Brasil. O Manual originalmente intitulado *¿Cómo tomar un colegio?* foi

produzido em 2011 pela FEL - *Frente de Estudiantes Libertarios*, com sede em Buenos Aires, na Argentina, e se apropriou de elementos táticos que já haviam sido utilizados em campo pelos estudantes que participaram da primeira e segunda onda da Revolta dos Pinguins, no Chile, ocorridas respectivamente em 2006 e 2010, assim como de táticas de grupos de trabalhadores organizados.

Conforme apresentado nesta pesquisa, o manual foi traduzido e utilizado pelos estudantes secundaristas que faziam parte do *Coletivo O Mal-Educado* no ano de 2015, durante as ocupações secundaristas no Estado de São Paulo. É relevante destacar que esse movimento alcançou uma vitória significativa ao forçar o Governo Estadual a recuar em relação à política de "reorganização escolar". Portanto, mesmo que tenha ocorrido em um âmbito local, o sucesso inicial das estratégias e táticas adotadas pelos estudantes secundaristas brasileiros reflete a notável organização desses jovens e sua capacidade de liderar lutas mais amplas. O que esta pesquisa constatou, mesmo que em caráter hipotético, é que essas experiências podem se mostrar úteis no futuro, na perspectiva de um potencial movimento revolucionário, beneficiando a futura massa de trabalhadores.

O mesmo manual continuou a ser disseminado através dos meios digitais no ano seguinte, em 2016, quando a estratégia das ocupações escolares se espalhou entre os estudantes de todo o Brasil. Nesse período, eles uniram forças para protestar contra a "Reforma" do Ensino Médio, que estava representada pela Medida Provisória 746/2016. Além disso, manifestaram sua oposição ao Projeto de Lei 7180/2014, que teve origem no Movimento Escola Sem Partido. Esse projeto buscava limitar a atuação dos professores em sala de aula na abordagem de temas sensíveis à sociedade brasileira, tais como educação sexual e a compreensão das relações de gênero e sexualidade (que passaram a ser difundidas por esse movimento pelo termo reducionista "ideologia de gênero"), além de propor uma espécie de revisionismo nos programas curriculares que abrangeria o ensino das Artes, da História, da Sociologia e da Filosofia, que sem a devida análise crítica passaram a ser associadas ao delírio de uma hipotética estratégia "marxista cultural".

A análise das ocupações secundaristas de 2016, principalmente, revelaram que a luta dos estudantes foram travadas a partir da consciência política a respeito desses fatos. Esta consciência foi a mola propulsora das ações estratégicas que se desdobram a partir de então e que acrescentam a este movimento peculiaridades que, neste trabalho, foram consideradas como indícios de um potencial revolucionário.

A esta altura se faz necessário mencionar que, em nenhum momento, ao analisar este movimento social, esta pesquisa tratou as ocupações escolares como vestígios de um

processo revolucionário mais amplo que estivesse em curso. Entretanto, tampouco deixou de observar-se as semelhanças existentes entre suas práticas e as táticas já utilizadas pelos movimentos operários e sindicais ao longo da história. Estas semelhanças, inclusive, foram o ponto de partida para constatar-se que, em 2015 e 2016, o Brasil não estava diante de uma simples insurreição juvenil, ou de um movimento estudantil nos mesmos moldes dos que já haviam existido no Brasil em momentos históricos anteriores, senão de um movimento de uma fração da classe trabalhadora - uma classe trabalhadora incompleta, ainda em formação - um protoproletariado.

Se diz incompleta, ou em formação, porque a análise do perfil socioeconômico dos estudantes secundaristas das escolas públicas brasileiras que participaram das ocupações escolares, revelou que estes, mesmo não tendo seu lugar na classe trabalhadora em geral (ou mesmo no proletariado) em sua maioria, têm sua origem nas classes sociais populares, sendo portanto, filhos da classe trabalhadora, co-membros de uma estrutura familiar proletária, de pais assalariados, ou mesmo, oriundos de famílias em condição de vulnerabilidade social.

Este estudo constatou que os elementos constitutivos da classe social de origem dos estudantes da escola pública brasileira, quando combinados com a implementação de políticas educacionais de orientação neoliberal, como o "Novo Ensino Médio" e a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, juntamente com alterações nas legislações trabalhistas que fragilizam os direitos e as condições de trabalho dos trabalhadores, exemplificado pela Lei 13.467/2017, têm como resultado a formação de estudantes que, em grande parte, acabam por integrar, posteriormente, uma classe trabalhadora precarizada - um precariado.

As estatísticas apresentadas nesta pesquisa indicam que esse é o mercado de trabalho que aguarda os estudantes da escola pública, os proletários precarizados do futuro. Ao que foi possível perceber, esses estudantes estão destinados a integrar a classe dos trabalhadores, frequentemente desprovida de direitos e sujeita a condições de trabalho informais, justificadas, por vezes, sob o rótulo de *trabalhadores autônomos* ou *empreendedores individuais*. Esse cenário é vividamente ilustrado pelos trabalhadores das plataformas digitais, que frequentemente operam em ambientes de trabalho desprotegidos e precários.

Dessa forma, os filhos da classe trabalhadora continuariam destinados a permanecer na mesma classe social de seus antepassados, mesmo que agora tenham a oportunidade de obter um diploma de conclusão da educação básica. Este estudo, além de

fornecer diversas confirmações, destacou que a maioria dos estudantes egressos da escola pública, quando ingressam no mercado de trabalho, desempenham funções em que seu nível de formação é dispensável, devido à pouca complexidade das tarefas exigidas.

Isso evidencia que, embora o acesso à educação básica tenha sido expandido, as barreiras sociais e econômicas ainda limitam a mobilidade social e a oportunidade de ascensão econômica para os jovens da classe trabalhadora. Esta condição, denominada de *sobre-educação*, gera não apenas uma disparidade econômica entre estes e os estudantes egressos da rede privada de ensino, como mantém, estruturalmente, o dualismo escolar e a lógica contraditória da formação das classes sociais na sociedade brasileira. Assim, o estudante secundarista da escola pública, não é proletário, por não estar completamente inserido no mundo do trabalho, mas sim protoproletário, no sentido em que, se encontra em uma posição anterior à sua plena proletarização, mesmo que não inexoravelmente.

Assim, este trabalho aponta as condições objetivas em que se produziram o protoproletariado que conduziu as mobilizações estudantis de 2015 e 2016. Nesse contexto, torna-se manifesto que a afiliação ao protoproletariado não constitui uma condição *a priori*, mas, ao contrário, é uma característica que se manifesta *a posteriori e in situ*. Mais precisamente, a análise do estudante da escola pública, conforme evidenciado nos episódios de ocupações escolares ocorridos nos anos de 2015 e 2016 no Brasil - objeto deste estudo - permitiu inferir que sua inclusão no protoproletariado decorreu das circunstâncias sociais, políticas e econômicas que o cercavam naquele momento.

São justamente essas circunstâncias particulares que moldaram a emergência do protoproletariado representado nas ocupações secundaristas, que, por sua vez, adotou a ocupação de escolas como a principal estratégia de mobilização no seio do movimento estudantil durante o período sob investigação.

As análises revelaram que a percepção crítica alcançada por estes estudantes secundaristas transcendeu a mera compreensão das opressões vivenciadas no âmbito do sistema educacional. Consoante as investigações efetuadas, constata-se que os estudantes envolvidos no movimento, o qual, naquele período, já havia assumido uma dimensão político-social, passaram a internalizar que as adversidades experimentadas no contexto educacional eram um desdobramento de uma gama mais ampla de opressões inerentes a uma sociedade marcada por profundas injustiças e desigualdades.

Diante da revelação da possibilidade de tratar-se especificamente do estudante secundarista da escola pública que participou das ocupações secundaristas como protoproletário, esta pesquisa demonstrou, além disso, que tendo estes estudantes

gradualmente assumido uma consciência mais ampla das opressões por eles sofridas, desenvolveram, como primeiro efeito, um senso de voluntarismo e solidariedade que os distinguem de outras mobilizações que fizeram parte da história das lutas estudantis no Brasil.

Munidos então, das estratégias e táticas utilizadas anteriormente por movimentos estudantis latino-americanos, mais precisamente na primeira e segunda onda da Revolta dos Pinguins (Chile, 2006 e 2011) e no *Estudiantazo de Córdoba* (Argentina, 2010), este estudo percebeu que as ações desenvolvidas pelos alunos, tanto no ato de ocupar em si, quanto na resistência das ocupações diante das diversas investidas coercitivas do Estado (seja pela via judicial ou utilizando seu poder de polícia), possui semelhanças com experiências históricas de luta do operariado organizado, como por exemplo, a Comuna de Paris, de 1871.

Não se trata de um exagero estabelecer paralelos entre as Ocupações Secundaristas de 2015 e 2016 e a Comuna de Paris. Esta pesquisa evidenciou que as escolas ocupadas pelos estudantes passaram a adotar princípios de autogestão e horizontalidade em sua rotina, de maneira semelhante à experiência dos operários parisienses. Além disso, assim como a Comuna de Paris, o movimento secundarista de ocupação das escolas públicas, tanto em 2015 quanto em 2016, vislumbra a possibilidade de superar o modo de organização societária imposto pelo Estado Burguês.

Uma das lições herdadas da Comuna de Paris e posta em prática pelos estudantes secundaristas, objetos desta análise, é que a ação de ocupar implica em sua natureza, na prática da autogestão. Além disso, a abordagem adotada pelo movimento secundarista, que busca concretizar a democratização através da participação ativa das massas e do controle público, guarda notável semelhança com as aspirações de Rosa Luxemburgo em relação à democracia socialista.

A compreensão das ocupações de escolas no contexto de rearticulação do campo hegemônico sobre a escola pública não apenas evidencia a radicalidade e a oportunidade histórica geradas por essas experiências, mas também aponta para o potencial revolucionário dos estudantes envolvidos. Durante as ocupações, as manifestações nas ruas, as palavras de ordem e, sobretudo, a vivência da autogestão escolar pelos estudantes trouxeram um sopro de gestão democrática, permitindo o uso de espaços escolares anteriormente proibidos. Além disso, a substituição de uma perspectiva meritocrática de aprendizagem pelo aprendizado colaborativo e solidário, bem como a livre expressão

identitária e política experimentada pelos estudantes, tudo isso com uma intensidade jamais vista, demonstra o potencial revolucionário desses jovens.

Através da análise dos elementos até então apresentados, este estudo julga ter alcançado o objetivo geral proposto, que consistia em evidenciar o potencial revolucionário dos estudantes secundaristas pertencentes à rede pública de ensino, que se engajaram nas ocupações das escolas públicas brasileiras nos anos de 2015 e 2016.

Considera-se que este êxito foi viabilizado devido ao cumprimento integral de todos os objetivos específicos delineados neste estudo: a) analisar os fundamentos teóricos da dialética marxista e sua aplicabilidade na compreensão do protoproletariado como uma categoria social em formação, examinando suas características, condições de existência e relações com a estrutura socioeconômica capitalista; b) examinar e discutir os aportes teóricos relacionados ao conceito de protoproletariado como uma categoria social em desenvolvimento, visando embasar a construção do problema de pesquisa; c) compreender as estratégias e táticas de mobilização adotadas pelo protoproletariado, visando perceber as dinâmicas de ação coletiva, formas de resistência e busca por transformação social deste grupo emergente; d) demonstrar o potencial emancipatório das ocupações escolares promovidas pelo protoproletariado, examinando o potencial revolucionário dessas ações no contexto de luta por direitos, participação política e transformação social.

O capítulo inicial da pesquisa, intitulado *Fundamentos Teóricos da Dialética Marxista na Análise do Protoproletariado*, desempenhou um papel central no cumprimento do primeiro objetivo específico da pesquisa, que consistia em *analisar os alicerces teóricos da dialética marxista e sua aplicação na compreensão do protoproletariado como uma categoria social em processo de formação*.

No início do capítulo, foram explorados os princípios fundamentais do materialismo histórico-dialético. Essa análise proporcionou a base conceitual necessária para compreender as principais contribuições da teoria marxista no que diz respeito aos conceitos de classe social e luta de classes. Ficou evidente que a teoria marxista não apenas oferece uma perspectiva de análise, mas também lança luz sobre a possibilidade real de um despertar da consciência de classe entre as diferentes frações que compõem a classe trabalhadora durante a sua participação em lutas políticas.

Ao analisar as condições sociais e econômicas da América Latina por meio da teoria marxista da dependência, este capítulo possibilitou a compreensão dos processos de superexploração a que são submetidos os países das nações consideradas economicamente dependentes, como o Brasil. Através dessa perspectiva, foi possível compreender que esta

condição, aprofundada pelo avanço do neoliberalismo neste território, associada às contradições próprias do desenvolvimento histórico do capitalismo nesta localidade, contribuem com a eclosão de diversos movimentos sociais, com distintas reivindicações, incluindo-se entre estes, o movimento estudantil.

Isso, por sua vez, permite a inferência de que o protoproletariado, categoria central de estudo na pesquisa, ao inserir-se num contexto de protestos e lutas sociais por melhores condições educacionais, entre outras reivindicações já debatidas exaustivamente nesta pesquisa, é capaz de desenvolver uma consciência de classe que os alinha aos interesses e lutas do proletariado já estabelecido como uma classe social, vindo a coincidir com os possíveis anseios revolucionários do proletariado vindouro.

O segundo capítulo, intitulado *O protoproletariado como categoria: aportes teóricos para a construção do problema de pesquisa*, cumpriu com o objetivo de *examinar e discutir os aportes teóricos relacionados ao conceito de protoproletariado como uma categoria social em desenvolvimento, visando embasar a construção do problema de pesquisa*, concentrando-se na compreensão do protoproletariado como uma categoria social em construção.

Desse modo, o referido capítulo envolveu a investigação das características específicas desse grupo social, incluindo sua posição nas relações de produção, sua relação com os meios de produção, seu papel na economia capitalista e suas condições de existência, de acordo com diversos teóricos a partir de distintas perspectivas e contextos.

As revisões bibliográficas conduzidas revelam que o protoproletariado se distingue da classe trabalhadora tradicional no contexto do sistema capitalista, uma vez que se encontra em uma fase transitória na qual não atende integralmente os critérios exigidos para a venda de sua força de trabalho no mercado laboral formal. Essa diferenciação é motivada por fatores distintos, intrinsecamente relacionados aos contextos históricos, sociais e culturais específicos examinados. Como resultado dessa posição intermediária, os membros do protoproletariado não estão estritamente submetidos aos mecanismos burocráticos, sejam estes de natureza jurídica ou cultural, que possibilitam a exploração sistemática da mais-valia pelos proprietários dos meios de produção. As análises revelaram que essa situação de transição varia conforme as características particulares de cada contexto analisado.

Além disso, a pesquisa explorou as relações do protoproletariado com a estrutura socioeconômica capitalista, em diversos contextos. Isso incluiu uma análise das formas de exploração e alienação que afetam seus integrantes, bem como sua participação na luta de

classes e seu potencial para se organizar e transformar as condições de sua existência. A demonstração da viabilidade do uso da categoria protoproletariado no interior da teoria marxista, proporcionou a possibilidade de utilizá-la na categorização do estudante secundarista que participou das ocupações escolares em 2015 e 2016.

O terceiro capítulo, *O protoproletariado organizado: entre estratégias e táticas de mobilização*, cumpriu com o objetivo específico de *compreender as estratégias e táticas de mobilização adotadas pelo protoproletariado, visando perceber as dinâmicas de ação coletiva, formas de resistência e busca por transformação social deste grupo emergente*, ao demonstrar que as experiências de práxis política na América Latina, como a primeira e segunda onda da Rebelião dos Pinguins no Chile (ocorridas respectivamente em 2006 e 2011), seguidas pelo *Estudiantazo de Córdoba* na Argentina em 2010, forneceram ferramentas estratégicas para a execução das ocupações escolares brasileiras em 2015 e 2016, como formas de luta social por meio da mobilização estudantil, oferecendo perspectivas importantes para a compreensão da atuação do movimento estudantil no contexto educacional brasileiro.

A análise começa pela emergência da *Frente de Estudiantes Libertarios* (FEL) na Argentina e sua influência no movimento estudantil do país. Foram examinadas as estratégias libertárias de organização adotadas pela FEL e seu impacto nas mobilizações estudantis, proporcionando possibilidades de análise a respeito das diferentes abordagens de mobilização. Nesse ponto, foi demonstrado a relação entre os movimentos estudantis latino-americanos e o movimento estudantil brasileiro, assim como a coincidência entre as estratégias de luta política historicamente utilizadas pelo movimento operário e incorporadas ao movimento estudantil, tendo como exemplo mais vívido a experiência das ocupações escolares.

O capítulo também considerou a influência das Jornadas de Junho de 2013 nos movimentos sociais e políticos subsequentes, destacando como esses eventos moldaram o cenário político e social no Brasil. A chegada das estratégias libertárias de organização ao Brasil, com ênfase no papel do *Coletivo O Mal-Educado*, foi detalhadamente analisada, assim como as contribuições desse coletivo para a mobilização estudantil, demonstrando que as ocupações secundaristas de 2015 e 2016 não foram parte de um movimento espontâneo das massas, mas de um movimento, em certa medida, coordenado, organizado e direcionado pelos próprios estudantes, mas com um programa próprio que já havia sido aplicado pelos jovens estudantes no contexto chileno e argentino. Esta visão de que o movimento de ocupação das escolas públicas brasileiras ocorreu mediante a orientação de

um programa, mesmo que não um programa direcionado por um partido (no sentido mais clássico do termo) foi de vital importância para a constatação de seu potencial revolucionário.

Desse modo, o movimento de ocupação das escolas públicas, deixa de ser visto apenas como uma manifestação da resistência estudantil e passa a ser compreendido com uma forma de ação coletiva do protoproletariado, categoria social composta pelos estudantes da escola pública, filhos de trabalhadores pertencentes às classes populares, que ao adquirir consciência de sua condição de exploração, atuam de forma organizada na luta política, de modo que seu destino se coincide com o da classe trabalhadora revolucionária - o proletariado.

Nesse sentido, foram examinadas as dinâmicas, estratégias e táticas de mobilização adotadas pelos protoproletários durante as ocupações, bem como seu impacto na luta por direitos e transformações sociais mais profundas. Constatou-se, ao fim deste capítulo, que as mobilizações empreendidas pelo protoproletariado organizado superaram o espontaneísmo comum ao movimento de revolta das massas, diferenciando-se do movimento estudantil tradicional, organizado em torno de suas agremiações, tanto em sua forma como em sua natureza, apresentando condições mais férteis para a aquisição da necessária consciência de classe que será necessária ao cumprimento da tarefa revolucionária do proletariado do porvir.

O quarto e último capítulo da pesquisa, intitulado *O caráter emancipatório das ocupações escolares: o potencial revolucionário do protoproletariado*, cumpre de forma abrangente com o objetivo específico de *demonstrar o potencial emancipatório das ocupações escolares promovidas pelo protoproletariado*.

Ao examinar o potencial revolucionário dos estudantes secundaristas no contexto de luta por direitos, participação política e transformação social, o capítulo de encerramento retoma algumas das considerações realizadas nos capítulos anteriores, principalmente no que diz respeito ao perfil dos estudantes secundaristas da escola pública que participaram das ocupações secundaristas no Brasil, em 2015 e 2016, que sendo filhos de trabalhadores pertencentes às classes populares, carregavam consigo os anseios por mudança e transformação próprias daqueles que, ao longo de sua trajetória, são vitimados pelas mais diversas opressões.

O capítulo demonstrou ainda, que os estudantes secundaristas das escolas públicas que foram os protagonistas das ocupações de 2015 e 2016, destacaram-se por sua conscientização em relação à exploração que sofrem, impulsionando-os a se engajar de

maneira organizada na luta política. Assim, mostraram potencial para compreender as opressões que enfrentam e conectá-las às da classe trabalhadora em geral, solidarizando-se com suas demandas. Dessa forma, fica claro que é no campo da luta política que se alinha o destino do protoproletariado com o da classe trabalhadora revolucionária.

As análises realizadas a partir da experiência autogestionária das ocupações escolares, demonstraram a importância da organização coletiva, do debate político e da solidariedade entre os estudantes, considerando a própria prática de autogestão nas ocupações escolares como uma experiência revolucionária, destacando elementos como a organização horizontal, a tomada de decisões coletivas e a busca por autonomia e auto-organização.

Por fim, o capítulo demonstrou que a experiência democrática das ocupações escolares se apresentou como um contraponto contundente à sociedade antidemocrática, gestada pelo modelo ideopolítico do neoliberalismo, ao apresentar características como a participação ativa dos estudantes, a construção de espaços de diálogo e a resistência às práticas autoritárias. Assim, considera-se que este capítulo efetivamente demonstra o potencial emancipatório das ocupações escolares promovidas pelo protoproletariado, ao examinar detalhadamente como essas ações podem contribuir de maneira significativa para a luta por direitos, a participação política e a transformação social, reforçando o alinhamento existente entre os anseios do protoproletariado e da classe trabalhadora.

Desse modo, acredita-se que pesquisa em questão alcançou plenamente seu objetivo geral, que consistia em investigar e compreender o potencial revolucionário do protoproletariado, representado pelos estudantes secundaristas da escola pública, filhos de trabalhadores pertencentes às classes populares, que se envolveram nas ocupações escolares no Brasil nos anos de 2015 e 2016.

Por meio das análises realizadas, a pesquisa não apenas confirmou a relevância do protoproletariado como uma categoria social em formação, mas também desvelou a sua capacidade de desenvolver uma consciência de classe e de se engajar de forma organizada na luta política. Além disso, a pesquisa revelou que o destino do protoproletariado se alinha de maneira notável com o da classe trabalhadora revolucionária, destacando sua potencial contribuição para a transformação social.

Apesar dos possíveis avanços empreendidos por meio deste estudo, é importante reconhecer que ainda existem lacunas a serem preenchidas. A pesquisa ofereceu diversas reflexões sobre as dinâmicas de ação coletiva, estratégias de resistência e construção da consciência de classe dos estudantes da escola pública, porém, há ainda muitas

possibilidades para investigações mais aprofundadas sobre as implicações políticas e sociais de seu engajamento. Além disso, uma análise mais abrangente das diferenças regionais e contextuais nas ocupações escolares pode contribuir para uma compreensão mais completa desse fenômeno.

Outra questão que pode ser relevante em estudos posteriores, é a necessidade de ampliar a investigação do conceito de protoproletariado para além do âmbito das ocupações escolares. Compreender sua aplicabilidade em diferentes contextos sociais, culturais e políticos, explorar outras formas de engajamento e resistência de diferentes grupos sociais, se apresentam como um horizonte possível. A análise dessas diferentes realidades permitirá um aprofundamento na compreensão das dinâmicas de luta e emancipação que atravessam esses grupos, debatendo em uma perspectiva mais abrangente o conceito de protoproletariado e sua relação com a transformação da realidade social.

Um dos debates que, devido às limitações próprias da pesquisa acadêmica acabaram por não fazer parte deste trabalho, diz respeito às interseccionalidades que permeiam a condição de estudantes da escola pública identificados como pertencentes ao protoproletariado. Questões como etnia, gênero, relações étnico-raciais e outras dimensões de desigualdade não puderam ser abordadas de maneira mais abrangente neste trabalho, embora se reconheça o quanto esses elementos influenciam a experiência e a luta dos estudantes. O entendimento das especificidades e das diferenças entre as formas de opressão e exploração de cada um dos possíveis grupos que compõem o protoproletariado envolvido na ação política das ocupações escolares de 2015 e 2016, certamente contribuiria para a compreensão mais ampla de seu potencial revolucionário.

Entre os possíveis acréscimos desta pesquisa aos estudos marxistas, destaca-se a tentativa empreendida de posicionar de forma mais adequada o movimento estudantil no contexto da luta de classes, buscando caminhar para além das respostas mais intuitivas a respeito de suas possíveis causas e motivações. No caso do movimento estudantil pesquisado, dado a sua peculiaridade, foi possível inferir que suas ações não podem ser compreendidas como simples manifestações de descontentamento de uma parcela da juventude, mas como um movimento organizado de uma fração da classe trabalhadora que, conforme exaustivamente recuperado neste texto, compõe um protoproletariado.

Respeitando a importância do movimento estudantil ao longo da história da educação brasileira e reconhecendo que esta teve (e tem) seu lugar na história das lutas políticas travadas em nosso território, esta pesquisa revelou que apesar das comparações possíveis, as ocupações secundaristas em nada se assemelham às antigas estratégias do

movimento estudantil de outros tempos, mas foram marcados como espaços pedagógicos de formação para a luta política, onde os estudantes adquiriram uma compreensão mais ampla das opressões que enfrentam e aprenderam a solidarizar-se com as demandas da classe trabalhadora, o que permitiu a estes identificarem-se com o proletariado, mesmo que ainda não fizessem parte desta classe. Além disso, ao destacar a importância da autogestão nas ocupações como uma experiência revolucionária, esta pesquisa resgatou aspectos que vislumbram uma esperança relativa às possibilidades reais de se construir uma nova ordem societária, marcada pela tomada de decisões coletivas, busca por autonomia e auto-organização.

Entretanto, diante de todas as barreiras e limitações impostas a esta pesquisa, as pesquisas que compuseram este trabalho, foram capazes de demonstrar que esses estudantes adquiriram, mesmo que de forma parcial, consciência das opressões que enfrentavam no ambiente educacional, tornando-se evidente que essa consciência os levou a expandir sua percepção da realidade concreta, indo além das questões estritamente escolares. Isso, por sua vez, inevitavelmente resultou em uma compreensão mais abrangente das dimensões políticas e econômicas que influenciavam as condições educacionais às quais inicialmente se opuseram, motivando-os à direcionar sua luta, de forma estratégica, contra os aparatos burocráticos do Estado, alinhando seus interesses aos interesses da própria classe trabalhadora.

Por fim, esta pesquisa ressalta a percepção de que as lutas políticas empreendidas pelas classes subalternas nunca se revelam infrutíferas, mas, ao contrário, representam uma contínua acumulação de aprendizados para as lutas futuras. Em um gesto de homenagem e apreço pelas ações destemidas dos estudantes secundaristas brasileiros de 2015 e 2016, bem como de seus pares latino-americanos, somos instigados a refletir sobre o potencial transformador da juventude quando esta se torna consciente de seu papel na luta política.

O legado dessas lutas estudantis permanece como um testemunho de que, ainda quando confrontados com desafios, a esperança e a ousadia inerentes à juventude detêm o poder de surpreender o mundo, iluminando, assim, a trajetória rumo a uma nova ordem social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDIAN, Graziela Zambão Abdian; CARVALHO, Viviane Izaías de; HOJAS, Viviani Fernanda. **Escolas paulistas ocupadas, políticas e democracias**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação v. 37, n. 2, p. 1071 - 1091, mai./ago. 2021.

ABREU, Alexandre. **Migração e diferenciação de classes na Guiné-Bissau rural**. E-cadernos CES. [Online], 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/955>. Consulta realizada em 26 de junho de 2023.

ACERBI, Patrícia. **Legados escravistas, modernidade alternativa: o comércio ambulante no Rio de Janeiro, 1850-1930**. 'Usos do Passado'. XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ, 2006.

ALCÂNTARA, Livia Moreira de. **Ciberativismo: mapeando discussões**. 37º Encontro Anual da ANPOCS, 2013. SPG01 Tecnologia, inovação e ciberativismo. Disponível em: . Acesso em: 19 fev. 2016.

ALEP - ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. **Governador Beto Richa substitui emenda à LDO que condicionava reajustes e promoções dos servidores**. 03 de nov. de 2016. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/governador-beto-richa-substitui-emenda-a-ldo-que-condicionava-reajustes-e-promocoes-dos-servidores>. Acesso realizado em: 20 de fev. de 2023.

ALMEIDA, Jane Barros; MARTINS, Marcos Francisco. **As ocupações das escolas no Paraná: elementos para a retomada da grande política e dos novos projetos societários**. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio. O movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **A gestão das escolas públicas por meio de organizações sociais em Goiás: a quem serve este projeto?** In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.

ANTUNES, Ricardo; RIDENTI, Marcelo. **Operários e Estudantes contra a Ditadura: 1968 no Brasil**. Mediações, v. 12, n. 2, p. 78-89, Jul/Dez. 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro. Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

ARELARO, L.R.G., and CABRAL, M.R.M. **Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora**. In: BOTO, C., ed. *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 267-292.

ARREGUY, Clara Etienne e Silva. **Os estudantes secundaristas em luta contra a reorganização escolar paulista: um estudo de caso**. Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Orientadora: Sílvia Viana Rodrigues. São Paulo: 2017.

ARROYO, Miguel. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMEZ, Carlos Minayo [et al.]. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BADALONI, N. 9. In HOBSBAWM, E. (Org.). **História do marxismo**, vol. 10. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

BAPTISTA, Leonardo. **A polícia política em tempos de Ditadura Militar (1964-1985): a atuação da Delegacia de Ordem Política e Social no Espírito Santo**. *PerCursos*, Florianópolis, v. 21, n.46, p. 217 - 243, maio/ago. 2020.

BARBOSA, Célio André. **A FIESP e o Estado Nacional: de escudeiros e opositores (uma breve história do empresariado industrial paulista e a crise do regime autoritário - 1979 a 1985)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

BAKUNIN, Mikhail. **A comuna de Paris e a noção de Estado**. *Revista Verve*, [s. l.], p. 75-100, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5433/3880>. Acesso em: 19 set. 2023.

BENTES, Ivana. **Entrevista concedida a Fernanda Martinelli**. In: GERALDES, Elen Cristina [et al.] (Org.). *Mídia, Misoginia e Golpe*. 1. ed. – Brasília: FAC-UnB, 2016.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. Ed. Ática. São Paulo/SP. 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGGIO, Ana Karine. **A gênese da reforma universitária Brasileira**. *Revista brasileira de História da Educação*, v. 19, 2019.

BRASIL. Constituição (1937). *Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Decreto nº 61.843. **Aprova o regulamento do serviço nacional de aprendizagem comercial (SENAC) e dá outras providências**, de 5 de dezembro de 1967.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (2016). **Prestações de contas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34511>>. Pesquisa realizada em 11 de julho de 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Capitalismo financeiro-rentista**. Estudos Avançados, São Paulo, n. 32, p. 17-29, Março, 2018.

CÂMARA, Fernanda Moreira. **Fundo Público e “Sistema S”: uma análise reflexiva da arrecadação e prestação de contas**. Universidade de Brasília/UnB. Instituto de Ciências Humanas/IH - Departamento de Serviço Social/SER. Brasília, 2015.

CAMPOS, Antonia M. **Escolas de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações de escolas em São Paulo**. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; Melo, Rúriom (orgs.). Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019, 352p.

CARVALHO, Paulo de. **Angola: estrutura social da sociedade colonial**. Kulonga-Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares, Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, Angola, 2003.

CASTELLO, Valentina Arce; ARIAS, Lucía Angélica; VACCHIERI, Erika Soledad. **La toma de escuela como acontecimiento: un análisis desde la participación juvenil**. In: Paulín, H. y Tomasini, M. (coord.), Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja, Córdoba, Editorial Brujas, 2014.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era**

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignación y Esperanza**. Madrid, España: Alianza Editorial, 2012.

CASTRO, M. R. **A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque conservador do Escola sem Partido ao Colégio Pedro II**. 2019. 490f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro.

CASTRO, Maria Helena Magalhães. **Atrasos e turbulências na educação brasileira**. CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, escritório no Brasil. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/11362/28387>>. Acesso realizado em 18 de julho de 2023.

CAVALCANTE, M. M.; DE OLIVEIRA, R. L. **O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual**. Revista Desenredo, [S. l.], v. 15, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8931>. Acesso em: 18 de junho de 2023.

CEPAL. **Atrasos e turbulências na educação brasileira**. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - Escritório no Brasil: Maio de 2006. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28387>>. Acesso realizado em 19 de julho de 2023.

CHEVALLIER, Jean-Jaques. **As grandes obras políticas de Maquiavel aos nossos dias**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

COHEN, Gerald A. **Forças produtivas e relações de produção**. *Crítica Marxista*, n.31, p.63-82, 2010.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da ; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas . **Desigualdade social na escola**. *Estudos de Psicologia*, Campinas, outubro - dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/kPwXrLYC5ThZdZmnBfTVLrv/?lang=pt#>>. Acesso realizado em 14 de julho de 2023.

Contreras, J. (2002). **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2022.

COSTA, Edmilson. **Elementos para a teoria da mais-valia**. In: MARX, Karl. Salário, Preço e Lucro. Bauru, SP: EDIPRO, 2004.

COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (Orgs.). **Movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

COURA, Alexandre de Castro; MOURA, Renata Helena Paganoto. Invasão ou Ocupação? **A Estratégia Argumentativa do Poder Judiciário nas Decisões Envolvendo o Ingresso em Imóveis Abandonados**. *Revista de Direito da Cidade*, vol. 13, nº 4, 2021. pp.2098-2123.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político*. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 320p.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

da internet. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DAVID, F. M. **Movimento das ocupações escolares: “o fazer político dos jovens secundaristas” no município de Francisco Beltrão** – PR. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

DE AMORIM, Paulo Victor Lucena. **O Trabalho Informal em Recife: perfil, trajetórias e estratégias de reprodução do comércio ambulante**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais). Universidade Federal Rural De Pernambuco. Recife, 2019.

DEIPENAU, Marcos; PERÓN, Pablo. **Estudiantazo 2010: El derecho a construir nuestra Educación**. *Contrahegemoniaweb*, 21 de setembro de 2020. Disponível em: <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2020/09/21/estudiantazo-2010-el-derecho-a-construir-nuestra-educacion/>. Acesso realizado em 18 de jan. de 2023.

DEL ROIO, M. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. *Rev. de Sociol. e Polít.*, Curitiba, n.29, 2007, p.63-78

DEWEY, J. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

DIEESE. **Boletim Emprego em Paula**. Número 23, Setembro de 2022. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2022/boletimEmpregoemPauta23.html>>. Pesquisa realizada em 10 de maio de 2023.

DOS SANTOS, Orlando Almeida. **Do pregão da avó Ximinha ao grito da zungueira: trajetórias femininas no comércio de rua em Luanda**. Universidade Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado). Salvador, 2010.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

ENGELS, Friedrich. **Esboço de uma crítica da economia política**. In: Política. São Paulo: Ática, 1981.

FARIAS, Francisco Pereira de. **Estado burguês e classes dominantes no Brasil (1930-1964)**. CRV, São Paulo. 2017.

FEIJÓ, Janaína Rodrigues; FRANÇA, João Mário Santos de. **Diferencial de desempenho entre jovens das escolas públicas e privadas**. Estudos Econômicos. São Paulo, vol.51, n.2, p.373-408, abr.-jun. 2021.

FEL. **Avanza el Movimiento Estudiantil, Avanza el Anarquismo Organizado**. 20 de junho de 2011. Disponível em: <https://www.anarkismo.net/article/19882>. Pesquisa realizada em 16 de jan. de 2023.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDES, Sarah. **Um ano após primeira ocupação em SP, crescem a consciência e a participação**. Rede Brasil Atual, 9 de setembro de 2016. Educação. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/um-ano-apos-inicio-de-ocupacao-de-escolas-em-sp-alunos-crescem-em-consciencia-e-participacao-7852/>>. Acesso em 07 de fev. de 2023.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. (Dossiê: interpretando o trabalho docente.)

FICO, Carlos. **Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política**. Editora Record, 2001.

FIRMINO, Veridiana Vilharquide; RIBEIRO, Márcio Moretto. **Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC do teto de gastos públicos**. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; Melo, Rúion (orgs.). Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

FLOW PODCAST: **Rui Costa Pimenta**. [Locução de]: Igor Rodrigues Coelho e Bruno Monteiro Aiub. Entrevistado: Rui Costa Pimenta. São Paulo: Flow Produções, 14 jan.

2022. Podcast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aj7lFKu1sps&t=5381s>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **A Revolução de 1930 e a Economia Brasileira**. Revista Economia, Brasília(DF), v.13, n.3b, p.843–866, set/dez 2012.

FRANZOI, N. L., FISCHER, M. C. B., SILVA, C. O. B., & BARROS, A. B. M. de (2019). **O estudante trabalhador na escola pública: Um direito negado?** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220789/001122509.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 14 de julho de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

FRIGOTTO, G. **A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais**. In: Revista Ideação. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu, v. 10, nº 1, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica e social**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 1984. 1ª ed.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

GALASTRI, Leandro. **Classes sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política**. Revista Crítica Marxista, n.39, p.35-55, 2014.

GIARETA, Paulo Fioravante. **A BNCC e o Reformismo Curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Pesquisa realizada em 14 de jan. de 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Delineamento da Pesquisa**. In:_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. cap. 6, p. 49-59.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Deyvison Dias; XAVIER, Glauber Lopes. **Superexploração da Força de Trabalho e Transferência de Valor: O Capitalismo Dependente**. Anais do V Congresso de Pesquisa e Extensão da UEG, 2016. Disponível em: <[https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/12638/9959#:~:text=Marini%20\(2000\)%20destaca%20um%20ponto,de%20n%C3%ADveis%20avan%C3%A7ados%20de%20tecnologia](https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/12638/9959#:~:text=Marini%20(2000)%20destaca%20um%20ponto,de%20n%C3%ADveis%20avan%C3%A7ados%20de%20tecnologia)>. Acesso realizado em 30 de jan. de 2023.

GOMES, Luiz Augusto de Oliveira. **Jovens trabalhadores-estudantes: a construção da vontade coletiva em experiências de ocupação de escolas**. Orientador: Lia Tiriba.

Dissertação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15792/2018%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Luiz%20Augusto%20de%20Oliveira%20Gomes.pdf?sequence=1>>. Pesquisa realizada em 17 de jan. de 2023.

GONZÁLES, Victória. **Neoliberalismo y educación: El discurso de los organismos Internacionales sobre la escuela secundaria**. Director: Karina Kaplan. Tesis presentada para la obtención del grado de Licenciada en Sociología. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Buenos Aires, 2002. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.574/te.574.pdf>. Pesquisa realizada em 16 de jan. de 2023.

GOSS, Karine Pereira; PRUDÊNCIO, Kelly. **O conceito de movimentos sociais revisitado**. Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91. Disponível em: <https://periodicos.bu.ufsc.br/>. Acesso realizado em 13 de jan. de 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. In: Obras escolhidas. Tradução de Manuel Cruz, São Paulo: Martins Fontes, 1º edição, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, vol. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coeditor, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Tradução de Noênio Spínola. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cronache Torinesi (1913 – 1917)**. Torino: Einaudi, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzane. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988 (Série Política e Perspectiva do Homem, v. 35).

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIOT, André Pereira. **A construção da ideologia neoliberal no PSDB (1988-1994)**. XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio. Rio de Janeiro, 19 a 23 de julho de 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276606395_ARQUIVO_AconstrucaodaideologianeoliberalnoPSDB_1988-1994_.pdf. Acesso realizado em 07 de fev. de 2023.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Global, 1983.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. Trad. Maria Rodrigues; Hans Harden. 2ª Edição. Brasília: Editora UNB, 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HILLESHEIM, Jaime. **Estágio profissional e precarização do trabalho**. Temporalis, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 1999.

HYPÓLITO, A.L.M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

IBARRA, David. **O neoliberalismo na América Latina**. Revista de Economia Política, vol. 31, nº 2 (122), pp. 238-248 abril-junho/2011.

JACOB, Edgar Essuvi de Oliveira. **Estudantes no Ensino Superior em Angola: Origens e Perfis Sociais, Trajetórias e Escolhas Escolares e Expectativas Escolares e Profissionais**. UAN – Universidade Agostinho Neto. Tese (Doutorado). Lisboa, Portugal, 2018.

JANCSÓ, István. **Na Bahia contra o Império: história do ensaio de sedição de 1798**. São Paulo, Hucitec; Salvador, Edufba, 1976.

JESUS, Rodrigo Paulo de. **Educação no Brasil e o dualismo escolar**. Revista Géfyra, São Miguel do Iguaçu, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012.

KATUTA, Ângela Massumi. **Reformas Educacionais: Retrocessos e Resistências na Atual Conjuntura Brasileira**. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

KIRBY, Enrique Cañas. **Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características**. Revista de Historia y Geografía nº 34, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/>>. Pesquisa realizada em 16 de jan. de 2023.

KROPOTKIN, Piotr Alekseevitch. **O Princípio anarquista e outros ensaios**. São Paulo: Editora Hedra, 2007. 214 p.

L.E.K. CONSULTING. Relatório especial. **Mercado crescente de ensino particular fundamental e médio no Brasil, 2018**. Disponível em: <https://www.lek.com/sites/default/files/insights/pdf-attachments/Brazils-Burgeoning-Private-K-12-Market-Portuguese-v2.pdf>. Acesso realizado em 10 de fev. 2023.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. 1.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2006, 268p.

LEÃO, G.; NONATO, S. P. **Políticas Públicas, Juventude e Desigualdades Sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 833-848, out./dez., 2012.

LÊNIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. In: Obras escolhidas. Lisboa-Moscovo: Edições Progresso, 1977.

LÊNIN, V.I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. São Paulo: Global, 1979.

LÊNIN, Vladimir I. **Que fazer? Problemas candentes do nosso tempo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **La memória de la Comuna**. In: Obras escogidas, tomo III (3ª edição. Moscou: Progreso, 1985, pp. 423-428 (publicado originalmente em Rabochaya Gazeta, nos 4-5, 15 de abril de 1911); tradução de Pedro Castro.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **O Estado e a revolução: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **“A guerra de guerrilhas”**. In: BOGO, Ademar (Org.). Teoria da organização política. IV. São Paulo: Expressão Popular, 2013, pp. 139-53

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

LOCATELLI, Piero. **#VemPraRua: as revoltas de junho pelo jovem repórter que recebeu passe livre para contar a história do movimento**. Companhia das Letras, 2013.

LOUREIRO, Isabel Maria. **Rosa Luxemburg: Revolução e Democracia.** Trans/Form/Ação, São Paulo. 11: 61 -67, 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/kZSNmFHrdwBptfV8BKyJ37Q/?format=pdf&lang=pt>. Pesquisa realizada em 17 de fev. de 2023.

LOURENÇO, Matheus Hudson Viana. **Terceirização e precarização: a conformação de espaços urbanos excludentes pelos trabalhadores terceirizados da UFV em Viçosa, Minas Gerais.** Universidade Federal de Viçosa, MG, 2022 (dissertação).

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

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista.** Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.

LUKÁCS, Georg. **Historia y consciencia de classe.** ES Grijalbo, Barcelona 1975.

LUKÁCS, Georg. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia** . Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo.** São Paulo: Senzala, 1967.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** [Trad. Carlos Nelson Coutinho] São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social.** Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo.** Trad. Moniz Bandeira, Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

LUXEMBURGO, Rosa. **Textos escolhidos.** 2 vols. Organização de Isabel Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LUZ, Ricardo dos Santos. **Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo.** Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientador: Agemir Bavaresco. Porto Alegre, 2008.

LUZ, Simão Diego Zanchetti da. **As ocupações das escolas públicas do Paraná em 2016 e as teorias críticas da educação.** 2020. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. **Das jornadas de junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira.** *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 09, ed. 3, p. 945-970, Setembro/Dezembro de 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/2238-38752019v9310>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/q8zsjyJYW3Jf3DBFSzZJPBg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

MAGALHÃES, Wendell. **Dialética da Dependência: a compreensão basilar de Ruy Mauro Marini.** *Conexões*: Belém, v. 8, n. 2, p. 185-194, jul/de 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARINA, Regitz Montenegro. **A teoria dos circuitos da economia urbana de Milton Santos: de seu surgimento à sua atualização.** *Revista Geográfica Venezolana*, Vol. 53, 2012.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência.** In: SADER, E. (Org.). *Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini.* Petrópolis: Vozes/CLACSO/Laboratório de Políticas Públicas, 2000. pp. 105-165. (Coleção A Outra Margem).

MARINI, Ruy Mauro. **Dialéctica de la dependencia** 5. ed. México: Era, 1981 [1972].

MARINI, Ruy Mauro. **Dialéctica de la dependencia**, ERA, México, 1973.

MARINI, Ruy Mauro. **Os movimentos estudantis na América Latina.** *Les Temps Modernes*, Paris: n.º 291, 1970. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/download/10913/6189/18331>>. Acesso realizado em 03 de agosto de 2023.

MARQUES, Ana Carolina de Oliveira; NHAMBIRE, Obed Afonso Fernando; ASSANE, Abdul Latifo Atija. **A rota da alface: produção e gênero em Inhambane/Moçambique.** *Revista Interface*, Edição n.º09, junho de 2015.

MARTINS, Fernando José. **Andanças latinas das ocupações das escolas: origens e conexões “hermanadas” até o Brasil.** *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 -25, 2022.

MARTINS, Jéssica Carolina de Souza. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais de Marechal Cândido Rondon/PR: um estudo sobre os professores PSS.** 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã.** (Feuerbach). [trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira] São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1964.

- MARX, K. **O Capital, Livro I**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1980.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).
- Marx, K., **O Capital, Livro I**, Vol. 2. Trad. Barbosa, Regis e Kothe, Flávio, São Paulo, Abril Cultural, 1984.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista, 1848**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, K; ENGELS, F. **O Capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.
- MARX, Karl (1859). **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**". In: Karl Marx e Friedrich Engels (1977). Karl Marx e Friedrich Engels – Textos 3, São Paulo: Edições Sociais: 300-303. Originalmente publicado em alemão, 1859. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3819378/mod_resource/content/2/marx_prefacio%20contribuicao%20critica%20economia%20politica.pdf. Acesso realizado em 27 de jan. de 2023.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. 288 p. ISBN 978-85-7743-048- 2. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.
- MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um prussiano**. Primeira Edição: Vorwärts, nº 63, sete de agosto de 1844. Disponível em: <http://marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>. Acesso realizado em 29 de março de 2023.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MARX, Karl. **O Capital [Livro I]: crítica da economia política**. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.
- MARX, Karl. **O capital. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2017. Tradução de: Rubens Enderle.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867]** (trad. Rubens Enderle). São Paulo : Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro III: o processo global da produção capitalista.** Edição Friedrich Engels. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017. (Marx-Engels)

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl. **O método da economia política (Introdução);** In: MARX, K. Grundrisse. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach.** In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. **Crítica do Programa de Gotha .** São Paulo: Boitempo, 2012.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: possibilidades para uma ação transformadora.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; Melo, Rúrion (orgs.). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil.** São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

MEDEIROS, Verenice Mioranza de. **O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar.** Unioeste, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital.** Editora Boitempo. 2011.

MEZZADRA, S. **Multidão e Migrações: a autonomia dos migrantes.** Rio de Janeiro: Revista Pós-Eco, no . 15, 2012.

MONÇÃO JÚNIOR, Roberto Gomes. **Representações não hegemônicas do processo de urbanização de São Paulo nas décadas de 40, 50 e 60: um estudo sobre as canções de Adoniran Barbosa e Paulo Emílio Vanzolini.** Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, São Paulo, 2015.

MORAES, Roberto. **Plataformização da educação.** Blog do Roberto Moraes, 2021. Disponível em: <<https://www.robertomoraes.com.br/2021/05/plataformizacao-da-educacao.html>>. Acesso realizado em 05 de agosto de 2023.

MOREIRA, Ruy. **Inovações Tecnológicas e Novas Formas de Gestão do Trabalho.** Trabalho e Tecnologia. São Paulo: UNITRABALHO, 1998.

MOTTA, Luiz Eduardo. **A respeito da questão da democracia no marxismo (a polêmica entre Althusser e Poulantzas).** Revista Brasileira de Ciência Política, nº13. Brasília, janeiro - abril de 2014, pp. 19-51.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 38, nº 79, 2018.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. **Flagrando o Doutrinador**. 4 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/flagrando-o-doutrinador/>>. Pesquisa realizada em 19 de fev. de 2023.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

NEPO/UNICAMP. **Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico (2020)**. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso realizado em 05 de abril de 2023.

NUNES, Sílvia Ávila. **Escola sem partido sob a crítica de uma perspectiva democrática de educação**. Orientadora: Leticia Carneiro Aguiar. Dissertação (mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

OLIVEIRA DA ROSA, Luciane; SILVA FERREIRA, Valéria. **A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira**. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, Paraná., v. 21, ed. 2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

OPECH - OBSERVATÓRIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. **Propuesta de trabajo de estudiantes secundários de la R.M.**, 2005. Disponível em: http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/finalccaa.pdf. Acesso realizado em 11 de jan. de 2023.

OSORIO, Jaime. **Dependência e superexploração**. MARTINS, Carlos Eduardo et al. (Orgs.). A América Latina e os Desafios da Globalização. São Paulo: Boitempo, 2009.

PACHECO, Thiago da Silva. **Inteligência, segurança e polícia política no estado novo e na república de 1946**. Revista História Comparada. Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 84-115, 2018.

PALMEIRA, M. **Campesinato, fronteira e política**. Anuário Antropológico, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 308-317, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6008>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PATARRA, N.; BAENINGER, R. **Migrações Internacionais, Globalização e Blocos de Integração Econômica - Brasil no Mercosul**. In: Congresso da Associação Latino-americana de População (ALAP), 1., Minas Gerais. Anais. 2004

PAULA, Amir El Hakim de. **A ação territorial dos sindicatos-revolucionários sob o Estado liberal**. In: A relação entre o Estado e os sindicatos sob uma perspectiva territorial [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ycbrt/pdf/paula-9788568334676-07.pdf>. Pesquisa realizada em 01 de fev. de 2023.

PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 192 p.

PEREIRA, Lilian Alves Pereira; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. **Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 239-252, maio de 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640120/7679/10674>>. Acesso realizado em 26 de julho de 2023.

PEREZ, Olívia Cristina. **Relações entre coletivos com as Jornadas de Junho**. Opinião Pública, Campinas, v. 25, ed. 3, p. 577-596, 2019. DOI 10.1590/1807-01912019253577. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/Q4Pg9WHm8rdWkZMdrnckQDM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

POMBO, O. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. In: Revista Ideação. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, Campus Foz do Iguaçu. V.10. n. 1. 2008.

PORTAL G1-PR. **Beto Richa diz que alunos não sabem por que estão protestando no Paraná**. Curitiba, 08 de outubro de 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estao-protestando-nao-sabem-nem-o-que-diz-richa-ocupacao-de-escolas.html>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

PORTAL G1-SP. **Dilma é hostilizada durante abertura da Copa do Mundo em São Paulo**. São Paulo, 12 de junho de 2014. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/06/dilma-e-hostilizada-durante-abertura-da-copa-do-mundo-em-sao-paulo.html>>. Acesso em: 12 de jul. 2022.

PORTAL G1. **PSDB pede a TSE cassação de Dilma e posse de Aécio como presidente**. Portal G1, São Paulo, 18 de dezembro de 2014. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2014/12/psdb-pede-tse-cassacao-de-dilma-e-posse-d-e-aecio-como-presidente.html>>. Acesso em: 12 de jul. 2022.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Porto: Portucalense, 1971.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PRADO JR., Caio. **Evolução política do Brasil**. 20ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1970.

PRONZATO, Carlos. **A Revolta dos Pinguins**. [Documentário]. Direção e Produção: Carlos Pronzato. Santiago, Chile: La Mestiza Audiovisual, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HpqD5B257zo>. Acesso realizado em 11 de jan. de 2023.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira. **STEM education no contexto das reformas educacionais: os efeitos das políticas de educação globalizantes no currículo e na profissionalização docente**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2021 (Tese).

QUADRAT, SAMANTHA VIZ. **A reforma educacional da Unidade Popular e o golpe no Chile (1973)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

QUEIROZ, William Fernando Camilo. **A Geografia da Reorganização e das Ocupações Escolares em São Paulo**. XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA104_ID51514102021094954.pdf. Pesquisa realizada em 16 de fev. de 2023.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed., rev. e ampl Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2002.

RAMIREZ, Felipe. 2006-2016: **Las transformaciones en la escena educacional chilena. Universidad de Chile**, 2016. Disponível em: <https://uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>. Acesso realizado em 13 de jan. de 23

REZENDE, Douglas Willian Gonçalves. **Movimento Escola Sem Partido e a criminalização de práticas docentes no Paraná no início do século XXI**. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Christiane Marques Szesz. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

RIBEIRO, Márcio Moretto. **Antipetismo e conservadorismo no Facebook**. In: GALLEGU, Ester Solano (Org.). **O ódio como Política**. São Paulo: Boitempo, 2018.

RIBEIRO, Nelson Luiz. **A Escola e o jovem aluno-trabalhador**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2010. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2221-8.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2023.

RIDENTI, Marcelo. **O Fantasma da Revolução Brasileira**. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 124 e 125.

ROEDER, Karolina. **Existe uma nova direita no Brasil? Uma proposta de classificação e análise de seu perfil social**. Anais do 10º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, Belo Horizonte, 2016.

SALLAS, Ana Luísa; GROPPPO, Luís Antonio. **Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: sujeitos e trajetórias**. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 27, p. 1-27, 10 set. 2023. DOI <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270124>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pNqbhQMjHvw3WZmdvTwtWYd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

SANTOS, Breno Augusto de Oliveira. **E. P. Thompson: o debate das classes e o sujeito na história**. Revista Ideias. UNICAMP, Campinas, SP, v.10, 1-32, 2019.

SANTOS, Milton. **Economia Espacial: críticas e alternativas**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2003.

SANTOS, Odirio Rives dos. **Movimento Estudantil de Ocupação das Escolas: principais aspectos políticos e jurídicos das experiências de São Paulo e do Paraná.** Número de páginas, 179. Dissertação. Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, 2019.

SANTOS, Theotônio dos. **Democracia e socialismo no capitalismo dependente.** Petrópolis: Vozes, 1991.

SÃO PAULO/SEE. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. In: . Acesso em 13/07/2022.

SARTORI, Vitor Bartoletti. **Apontamentos sobre estado, sociedade civil-burguesa e revolução em Marx.** Verinotio revista on-line – n. 11, Ano VI, abr./2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.8337077319936.pdf>. Pesquisa realizada em 27 de jan. de 2023.

SARTORI, Vitor. **Acerca da individualidade, do desenvolvimento das forças Produtivas e do “romantismo” em Marx.** Práxis Comunal, Volume 1, nº1. janeiro – dezembro, 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica.** 10ª edição Campinas. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759).** In: História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (p.32- 59)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações,** 9ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política.** Caderno CRH,, Salvador, v. 27, n. 71, p. 417-429, Maio/Ago. 2014.

SCHERMA, Ricardo Alberto. **Conglomerados financeiros e os novos usos do território brasileiro.** GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, n. 34, 2013.

SCHMAL, Rodolfo. **Movilizaciones estudiantiles en Chile, 2011**. Disponível em: <https://fundacionbetiko.org/wp-content/uploads/2012/11/el-movimiento-estudiantil-en-chile-2011-vd-rodolfo-schmal.pdf>. Acesso realizado em 12 de jan. de 2023.

SCHMIDT, M. A.; DIVARDIM, T.; SOBANSKI, A. (Org). **#OcupaPR 2016: Memórias de jovens estudantes**. Curitiba: W&A Editores, 2016, 152p.

SCHULTZ, T. W.. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEPÚLVEDA, Víctor Manuel Figueroa. **El Movimiento estudiantil y la lucha por la democracia en Chile**. Aportes, Revista de la Facultad de Economía, BUAP, Año XVII, Número 44, Enero - abril 2012.

SERÓN, Catalina Javiera Ramos; ROJAS, Diego Osvaldo Gerter. **Revolución Pingüina: Caracterización del caso y descripción de los usos dados a las Tecnologías de la Información y Comunicación**. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades Instituto de Comunicación Social, Escuela de Periodismo. Valdivia, Chile, 2008. Disponível em: <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/CHI-16.pdf>. Acesso em 13 de jan. de 2022.

SILVA, Carla Gomes da; SCORSATO, Sérgio Antônio. **Uma história para contar...** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane. **#OcupaPR 2016: Memórias de Jovens Estudantes**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

SILVA, Graciella Fabrício da. **Neoliberalismo, crise da educação e ocupações de escolas no Brasil**. Curitiba: Appris, 2022. 269 p.

SILVA, Patrícia e COUTO, Eduardo Souza. **Plataformização da aprendizagem e protagonismo do ecrã na prática pedagógica**. Preprint de 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3697/6895>. Acesso realizado em 05 de agosto de 2023.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.

SONAGLIO, Juliana. **Produtividade para a coesão social: o desenvolvimento dependente é a saída para o trabalho na América Latina?**. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

Souza, A. N. de. (2016). **Professores, Modernização e Precarização**. En: Antunes, R. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. - Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SOUZA, Osvaldo de. **Juventude proletária: entre a classe e a categoria social**. In: CARVALHO, Soraia de (org.). **Contrarreformas na Educação e lutas estudiantis**. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: "amigos da escola" e outras formas de participação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Histórico**. S. São Paulo: Estampa, 1975.

TATAGIBA, L.; GALVÃO, A. **Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016)**. Opinião Pública, Campinas, vol. 25, nº 1, p. 63-96, 2019.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais**. Orientadora: Katharine Nínive Pinto Silva. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola Sem Partido: Indícios de uma educação autoritária**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Orientador: Divino José da Silva, 2018.

TURNER, Mary. **From Chattel Slaves to Wage Slaves: The Dynamics of Labour Bargaining in the Americas**. Indiana University Press. Bloomington, Indiana, United States of America, 1995.

VALLE, Fabio Moraga. **“Sólo sé que no Loce”**: la rebelión de los pingüinos en Chile. In: MARSISKE, Renate. Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, Vol. V. Ciudad de México, México, 2017.

VAN DER LINDEN, Marcel. **O conceito marxiano de proletariado: uma crítica**. Sociologia & Antropologia. Rio de Janeiro, Volume 6, abril de 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sant/a/hZgw6xBpY3SyQwCjXDdtNGm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso realizado em 17 de julho de 2023.

VARGAS, Ana Cristina Lourenço. **A face dependente do capitalismo brasileiro e a política para a formação da classe trabalhadora**. Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013.

VARGAS, Hustana Maria; COSTA DE PAULA, Maria de Fátima. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado**. Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 18, núm. 2, julho, 2013, pp. 459-485. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Brasil.

VICENTE, Maximiliano Martins; VERSUTI, Christiane Delmondes. **Invasão ou ocupação? Questionamentos nas redes sociais sobre os termos utilizados nas manchetes da Folha Online relativos ao movimento *Não Fechem Minha Escola*, sob a ótica da Media Literacy**. Razón y Palabra, vol. 21, núm. 97, abril-junio, 2017, pp. 459-474. Universidad de los Hemisferios, Quito, Ecuador.

VIDAL, Mauricélia Bezerra. **Taylorismo, Fordismo e Toyotismo: uma análise do sistema de trabalho.** Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2002. (Dissertação).

VIEIRA, Jasmine Pereira. **Refletindo sobre exclusão: turismo e cidade a partir das falas de uma comunidade periférica de Caxias do Sul/RS (Brasil).** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, 2020.

VOMMARO, P. **Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos.** Argentina: Grupo Editor Universitario, 2015.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** 2ª ed. rev. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da Sociologia Compreensiva.** Brasília: Editora UnB, 1991.

WENZEL, R.L. **O professor e o trabalho abstrato: uma análise da (des)qualificação do professor.** 1991. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

XIMENES, Salomão Barros; BRAZ, Marina Araújo; RIBEIRO, Dillyane; SENA, Kaliane Evaristo M.; ABREU, Letícia Rodrigues de; ARAÚJO, Francismara Carneiro. **“Ao vivo é muito pior”: direitos, resistência e repressão aos estudantes nas ocupações de escolas do Ceará.** In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio. O movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

ZAMBERLAM, Jurandir et al. **Desafios das migrações: buscando caminhos.** Porto Alegre: Sólidus, 2009. 84 p.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.** Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Julia Malanchen. Foz do Iguaçu, 2020.