

## CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS

*Simone de Fátima Flach*

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Ponta Grossa, PR, Brasil

*Aldimara Catarina Delabona Brito Boutin*

Faculdade Educacional de Arapoti  
Arapoti, PR, Brasil

### RESUMO

A partir do referencial teórico materialista histórico e dialético, o texto tem por objetivo analisar as práticas educativas vivenciadas pelos jovens nas ocupações de escolas públicas ocorridas no Brasil no ano de 2016. Para tanto, com base no pensamento de Antonio Gramsci apresenta uma reflexão sobre as limitações e as potencialidades da educação formal para a construção da hegemonia subalterna; posteriormente expõe sobre a relevância dos conselhos de fábrica e do partido político como elementos que subsidiam a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para a intervenção na realidade e, por fim analisa algumas ações desenvolvidas durante as ocupações de 2016 e as suas contribuições para a formação da consciência coletiva. Ao final, conclui que as ocupações das escolas se caracterizaram como momentos formativos com vistas à transformação da realidade.

**Palavras chave:** Educação não formal. Práticas educativas. Ocupações de Escolas.

### CONTRIBUTION TO THE DEBATE ON EDUCATIONAL PRACTICES IN OCUPATION OF PUBLIC SCHOOLS

### ABSTRACT

Based on the historical and dialectical materialist theoretical framework, the text aims to analyze the educational practices experienced by young people in the public school occupations that occurred in Brazil in 2016. For that, based on the thinking of Antonio Gramsci presents a reflection about the limits and potentialities of formal education for build the subaltern hegemony: exposes about the relevance of the factory advice and the political party as element that subsidize the acquisition of theoretical and practical knowledge for the intervention for the and analysis some actions developed during the occupation in 2016 an their contributions for collective consciousness formation. Concludes that the school's occupation is characterized as formational moment that arte able to transform the reality.

**Key-words:** non formal education. Educational actions. School's occupation. Antonio Gramsci.

## CONTRIBUCIONES PARA EL DEBATE SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS OCUPACIONES DE ESCUELAS PÚBLICAS

### RESUMEN

A partir del referencial teórico materialista histórico y dialéctico, el texto tiene por objetivo analizar las prácticas educativas vivenciadas por los jóvenes en las ocupaciones de escuelas públicas ocurridas en Brasil en el año 2016. Con base en el pensamiento de Antonio Gramsci presenta reflexión sobre las limitaciones y las potencialidades de la educación formal para la construcción de la hegemonía subalterna; expone sobre la relevancia de los consejos de fábrica y del partido político como elementos que subsidian la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para la intervención en la realidad y, por fin analiza algunas acciones desarrolladas durante las ocupaciones de 2016 y sus contribuciones para la formación de la conciencia colectiva. Al final, concluye que las ocupaciones de las escuelas se caracterizaron como momentos formativos con miras a la transformación de la realidad.

**Palabras clave:** Educación no formal. Prácticas educativas. Ocupaciones de Escuelas. Antonio Gramsci.

### Introdução

No ano de 2016 ocorreram diversos acontecimentos que permitem identificá-lo como um divisor de águas na mais recente história política do país. Tais eventos colocaram em ascensão o ultraconservadorismo reacionário de grupos dominantes, jogaram luz no engajamento político dos movimentos sociais progressistas e dos diferentes segmentos sociais comprometidos com a transformação imediata da conjuntura e colocaram em evidência a emergência da transformação estrutural do modo de modo produção capitalista.

O golpe parlamentar que culminou com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT) e a ascensão ao poder de seu vice Michel Temer (MDB) contou com o apoio da Suprema Corte, Legislativo, Judiciário, empresários e da mídia (BRÁZ, 2017) e, ainda, possibilitou o avanço de movimentos conservadores e reacionários, como o Movimento Brasil Livre – MBL. Em contrapartida, colocou em evidência o ativismo político dos movimentos voltados para a ampliação dos direitos sociais, como o Movimento Estudantil.

As medidas políticas adotadas pelo então empossado presidente Michel Temer fomentaram o debate e a insatisfação de diferentes segmentos da

sociedade civil (dentre essas medidas destaca-se: a Reforma do Ensino Médio - Medida Provisória - MP nº 746/2016, posteriormente Lei nº 13.415/17; e o congelamento de investimentos públicos em áreas sociais, por um período de 20 anos - Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 241/2016 e PEC nº 55/2016, posteriormente Emenda Constitucional - EC nº 95/2016). As insatisfações geradas pelas medidas contribuíram para uma série de manifestações em prol da manutenção dos direitos sociais historicamente conquistados.

Naquele momento destacou-se a organicidade dos jovens secundaristas em um processo de ocupação de escolas públicas em 22 dos 26 estados brasileiros. Somente no estado do Paraná, foram ocupadas 850 escolas, 14 universidades e 03 núcleos regionais de educação. Em âmbito nacional 1.197 escolas foram ocupadas. Essas ocupações das escolas públicas colocaram em destaque a oposição dos jovens em relação às medidas governamentais para a educação e contribuíram para o aprofundamento do debate sobre a precarização do ensino, a estrutura deficitária das escolas públicas brasileiras e a arbitrariedade das decisões políticas.

A educação, importante demanda nas pautas de lutas dos jovens durante as ocupações, pode ser entendida como uma prática social que contribui para o fortalecimento de ideologias e colabora na perpetuação da hegemonia dos grupos dominantes. Em um contexto de hegemonia burguesa, a estrutura social capitalista permanece intacta.

Para Gramsci (2015), a hegemonia se caracteriza como a primazia de um grupo social sobre os demais por meio de “domínio” e “direção intelectual e moral” (p. 62). Nesse sentido, a educação se constitui em um meio de direcionamento das ações, da vida e até do modo de pensar dos grupos subalternos, de modo a produzir o consenso necessário para a conservação societária.

Contudo, a educação não é apenas consenso, mas também é contestação, pois para além de reproduzir, naturalizar e transformar em senso

comum as ideologias dominantes, as coloca em xeque e, desse modo, pode se converter em uma estratégia para direcionar as classes subalternas para a construção de outra hegemonia. Por isso, a educação na concepção gramsciana, mesmo dentro das limitações impostas pelo atual modo de produção, possui uma dimensão revolucionária.

É importante ainda dizer que as potencialidades da educação, não se explicitam apenas em sua dimensão formal, materializada na figura da escola, mas também nos canais formativos que se inserem fora dela, os quais compreendem as associações de cultura, conselhos de fábrica, partidos políticos, sindicatos, entre outros. Esses canais de formação, aqui caracterizados como espaços de educação não formal, ampliam o contato com a realidade, fornecem os elementos teóricos e práticos para a crítica e intervenção social e, ainda, instrumentalizam a ação política subalterna.

Sob a égide do pensamento gramsciano acerca das potencialidades formativas dos conselhos de fábrica e do partido político, o texto que aqui se inicia tem por objetivo analisar as práticas educativas vivenciadas pelos jovens nas ocupações de escolas públicas ocorridas no Brasil no ano de 2016, de modo a evidenciar como tais práticas colaboraram para a formação política e, possibilitaram a intervenção na realidade social e política do país. Para tanto, o materialismo histórico e dialético é a teoria que dá sustentação às análises, em especial as reflexões de Antonio Gramsci. A partir dessa matriz teórica o texto contempla as seguintes questões: a) os condicionantes e determinantes do modelo de educação formal e suas potencialidades para a superação da sociedade de classes; b) os aspectos norteadores dos objetivos dos conselhos de fábricas e do partido político na concepção gramsciana e, por fim; c) considerações sobre as contribuições dos canais de educação não formal para a práxis política e intervenção no real, a partir das práticas educativas desenvolvidas durante as ocupações estudantis de 2016.

Ao final, as considerações indicam que as ocupações proporcionaram aprendizados que ultrapassaram um currículo formal de ensino, como o

aprofundamento da vivência com as contradições da realidade, por meio do fomento e do debate sobre problemas de ordem social, política e econômica, da vivência de práticas democráticas no interior da escola, da organização de táticas e estratégias de lutas e a possibilidade da tomada de decisões de forma autônoma.

### **1. A educação formal: limites e possibilidades para a construção da hegemonia subalterna**

A educação é uma prática processual que está presente em toda a vida do sujeito e que o constitui enquanto ser social. Em Marx essa perspectiva pode ser evidenciada no trabalho, pois a transformação da natureza demanda tanto a aplicação de técnicas e experiências, quanto sua socialização, fato este que contribuiu para a ampliação, reprodução e multiplicação dos conhecimentos. Nessa perspectiva, o trabalho é um ato criador, pedagógico e socializador.

A partir da concepção marxiana de trabalho, é possível inferir que os aprendizados que decorrem da produção social da existência permeiam toda a vida humana. No entanto, este processo se torna complexo, pois no modo de produção capitalista o homem não mais detém a liberdade de criação, posse e controle dos meios de produção, bem como também do produto do seu trabalho. (LESSA; TONET, 2011).

Em que pese os limites apresentados no processo de trabalho sob o jugo do capitalismo, a aquisição de saberes e experiências permeia toda a vida, podendo ocorrer de modo informal nas relações humanas, no contato familiar e com os amigos, na vida profissional, ou ainda pode se expressar em diversos espaços em que o homem circula. Logo, a aprendizagem pode se construir em práticas que ultrapassam o âmbito institucionalizado da escola.

Entretanto, é na escola que ocorre a sistematização e a padronização dos aprendizados. A educação desenvolvida nesta instituição é formal, ou seja, é intencional, mediada pelo professor. Os conhecimentos decorrentes dessa mediação foram historicamente acumulados pelas gerações passadas, são

enciclopédicos e estruturados em programas, currículos, métodos e técnicas pedagógicas. (GOHN, 2014).

É importante destacar que o acesso e a oferta da educação formal não ocorrem de forma igualitária, democrática e livre de interesses imediatos. Para Mézaros (2008) esta modalidade de educação, contribuiu tanto para a formação da mão de obra produtiva para o sistema capitalista, como também, auxilia para a conformação dos sujeitos em relação ao seu posicionamento no atual modo de produção. Desse modo:

A educação institucionalizada, [...] serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário á máquina produtiva em expansão dos sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominante, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente opostas (MÉSZAROS, 2008, p. 35).

Neste sentido, a finalidade que rege a educação formal é a reprodução dos pressupostos capitalistas. A sociedade política e a sociedade civil, em conjunto, contribuem para que isso ocorra de modo potencializado em todo o terreno social. Aquele, age por meio da elaboração de leis, estruturas curriculares, e programas para o ensino e essa atua no âmbito da validação dessas políticas, universalizando para a classe a trabalhadora os projetos de vida da classe dominante.

Para compreender como ocorre a evolução deste processo em toda a sociedade é necessário considerar a articulação existente entre sociedade civil e sociedade política. Para Gramsci (2016, p. 121) a sociedade civil é representada pelos “organismos privados de hegemonia” os quais são compostos por instituições como a igreja, a escola, os meios de comunicação de massa, os sindicatos e outras instituições que influenciam a política, a cultura e a ideologia que rege a vida dos indivíduos. Enquanto a sociedade civil detém o controle das ideologias essenciais para a produção do consenso, a sociedade política impõe determinada forma de vida, por meio dos mecanismos de coerção.

É a articulação entre sociedade civil e sociedade política que Gramsci (2016) denomina de Estado Integral.

Portanto, a influência estatal ultrapassa o âmbito da política. Para Gramsci (2016, p. 248) o Estado, é “sociedade política + sociedade civil” e, sendo assim, suas ações não são desinteressadas, mas refletem as ideologias vinculadas a grupos hegemônicos, na medida em que se alinham ao objetivo de conservar a atual estrutura societária. Ainda, para o autor, o Estado atua nas esferas formativa e educativa, de modo a “criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares as necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico da produção.” (GRAMSCI, 2016, p. 23).

Posto isto, o Estado, pode ser entendido como a “organização da classe dominante em poder político” (LESSA; TONET, 2011, p. 54). Nessa perspectiva, a educação é um dos instrumentos utilizados para conservação social, pois além de responder às determinações do Estado, reflete a estrutura dual da sociedade via concepções que correspondem a determinados objetivos e aos interesses particulares de uma única classe.

Para Gramsci (2001, p. 49) a dualidade do ensino no sistema de classes é a expressão da oferta desigual, a qual é calcada em dois modelos de escola: a “escola profissional” e a “escola formativa”.

A “escola profissional” destinada à classe trabalhadora tem como objetivos a formação técnica, atrelada ao mundo do trabalho e à expansão econômica da sociedade, ou seja, o ensino ofertado nesse modelo de escola, se converte em um instrumento de formação de trabalhadores, que serão subsumidos pela lógica de exploração que rege o modo de produção capitalista (GRAMSCI, 2001). Em contrapartida, a “escola formativa” é fundamentada no saber humanístico e tem como fim a formação de estratos dirigentes (GRAMSCI, 2001).

Destarte, é possível inferir que o modelo educacional, institucionalizado na escola, atende a interesses hegemônicos e seu acesso não contempla a

formação plena e igualitária. Nessa perspectiva, a educação tende a ampliar as diferenças sociais e a “cristalizá-las em formas chinesas<sup>1</sup>” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A primazia pela formação aliada a ampliação das bases produtivas em detrimento de uma formação que possibilitasse o acesso aos conhecimentos de cultura geral e humanística foi definida por Gramsci (2004) como “escola interessada”, isto é, um modelo de escola, comprometido com interesses que se alinham a conservação, solidificação e perpetuação das bases capitalistas.

É importante destacar que Gramsci (2001) não apenas se limitou a tecer críticas em relação ao caráter classista da educação, mas também apontou seu potencial para a elevação cultural dos subalternos, para a conscientização acerca dos limites que permeiam a realidade e também como instrumento para a construção de outra hegemonia. Dessa forma, em oposição a “escola interessada” Gramsci (2004) analisou as potencialidades formativas da “escola desinteressada”.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada a criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Para além da satisfação dos interesses pragmáticos atrelados a uma educação “interessada”, a escola “desinteressada” de Gramsci, seria uma escola livre e criadora que possibilitaria o acesso à cultura geral e não ao saber técnico indispensável para o mundo da produção, o qual limita a ação política, condiciona o pensamento humano e direciona os subalternos para reproduzirem as concepções de mundo das classes dominantes.

---

<sup>1</sup> No entendimento de Silveira (2013, p. 63), do qual compactuamos, Gramsci utilizou o termo “formas chinesas” para fazer referência ao distanciamento, que ocorria nos países da Ásia Oriental, entre os “intelectuais e o povo”.



A “escola desinteressada” forneceria os subsídios teóricos e práticos para a construção da hegemonia dos subalternos nos campos político, econômico e cultural. Assim,

os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade de melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com olho certo e a mão firme (GRAMSCI, 2004, p. 74-75).

O princípio educativo norteador da escola de perspectiva “desinteressada” é comprometido com a revolução social. Desse modo, instrumentaliza os subalternos para a crítica do real e das concepções dominantes, pois:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens massa[...]. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido do pensamento mundial mais evoluído. [...]. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica (GRAMSCI, 2014, p. 94).

Nesse sentido, no âmbito da sociedade de classes, torna-se necessário um modelo de escola que auxilie a coletividade a decodificar os determinantes sociais, os limites das ideologias que regem a materialidade e, que forneça os aportes necessários para a práxis política, ou seja, a educação desinteressada tem, essencialmente, um caráter revolucionário.

Ocorre que na sociedade do capital a “tendência é abolir todo tipo de escola desinteressada e formativa” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 247), pois esse tipo de escola pode elevar os subalternos à condição de classe hegemônica. É por isso que, Gramsci (2004) considerou as possibilidades educativas de canais de formação que se inserem para além das instituições formais de ensino, conforme abordaremos a seguir.

### **A educação não formal e suas contribuições para a construção da hegemonia subalterna**

Muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada (MÉSZAROS, 2008, p. 53).

A citação em destaque aponta as potencialidades da educação realizada fora do espaço escolar. A educação não formal, é uma prática socializadora que contribui para a aquisição de conhecimentos e experiências nos campos, político, cultural e social (GOHN, 2014). Os aprendizados que dela decorrem, são intencionais e se realizam para além dos muros escolares.

A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Nossa concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não-formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s) (GOHN, 2014, p. 40).

Os conhecimentos adquiridos via educação não formal se estabelecem por meio de experiências vivenciadas coletivamente. Essas experiências oportunizam a intervenção social, possibilitam a articulação entre teoria e prática e viabilizam um aprendizado que é político em sua essência, ou seja, comprometido com a “solução de problemas coletivos” e com a realização de “uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa a seu redor” (GOHN, 2014, p. 40). Desse modo, podemos indicar que a “educação não formal é uma ferramenta importante para o processo de formação e construção da cidadania das pessoas em qualquer nível social ou escolaridade” (GOHN, 2014, p. 42).

Tendo por base as considerações sobre as possibilidades formativas e as contribuições da educação não formal para o desenvolvimento de ações de intervenção social e, ancorados nas reflexões de Gramsci (2014, 2004 e 1978) demarcamos as potencialidades dos conselhos de fábrica e do partido político para a viabilização, construção e materialização da hegemonia subalterna em toda a sociedade.

É importante apontar que Gramsci considerava que a formação e a elevação cultural das classes subalternas eram fundamentais para a preparação dos quadros dirigentes para governar. Nessa direção, grande parte de sua militância política esteve marcada pela defesa de uma educação revolucionária que contribuísse na formação dos subalternos em prol de uma hegemonia proletária (NOSELLA, 1992).

Destaca Jesus (2005) que entre os anos de 1916 e 1926, Gramsci participou de diferentes conferências sobre educação, as quais frutificaram a organização de associações culturais, cujo objetivo era inspirar as jovens gerações para lutas políticas. A promoção e divulgação dos cursos organizados pelas escolas de cultura cabia à revista *L'Ordine Nuovo*, periódico considerado como um meio de acesso a cultura política/revolucionária. A relação pedagógica, posta por esse periódico, era de difundir a cultura operária e se constituir como um “agente de educação e de organização entre os operários” (JESUS, 2005, p. 93). Segundo Ligori e Voza (2017), esse periódico assumiu também a função de divulgar os princípios norteadores dos conselhos de fábrica.

A leitura dos escritos gramscianos, indica que a teorização sobre os conselhos de fábrica foi desenvolvida a partir da sua análise calcada na realidade, nas contradições materializadas na condição de exploração em que o operariado italiano estava submetido, conforme indica a passagem em destaque:

o processo revolucionário se realiza no terreno da produção, na fábrica, onde as relações são entre opressor e oprimido, explorador e explorado, onde não existe liberdade para o operário, onde não existe democracia. O processo revolucionário se efetiva onde o operário não é nada e quer se tornar tudo, onde o poder do proprietário é ilimitado, é poder de vida ou morte sobre o operário, sobre a mulher do operário, sobre os filhos do operário (GRAMSCI, 2004, p. 363).

A tomada de consciência, por parte dos trabalhadores, sobre sua condição de classe explorada possuía um sentido revolucionário, pois a partir disso, abria-se a possibilidade da organização desta classe para as lutas políticas (Gramsci, 2004). Por conseguinte, seria na esfera da produção, no local onde se materializava a exploração não apenas do trabalho, mas também a inculcação

ideológica, e residiria a possibilidade da ação política e da transformação da realidade.

Para Gramsci (2004, p. 366) os conselhos de fábricas seriam a “primeira célula de um processo histórico que deve culminar” com a superação do capitalismo. Nesse sentido, a partir da organização dos trabalhadores no interior das fábricas, haveria a possibilidade da “reorganização da economia mundial e de toda a convivência humana, nacional e mundial” (GRAMSCI, 2004, p. 366).

A tarefa formativa, posta pelos conselhos de fábrica, pode ser evidenciada, na organização dos trabalhadores pautada no objetivo da construção do Estado proletário. Assim, os conselhos de fábrica podem ser entendidos como meios de conscientização, expressão, formação e instrumentalização para a atividade política dos grupos subalternos, pois representariam “uma magnífica escola de experimentação política e administrativa” (GRAMSCI, 2004, p. 248) que contribuiria para uma nova hegemonia.

Importante destacar que Gramsci (2004) não apenas demarcou o potencial dos conselhos de fábrica para a tomada de consciência e para o desenvolvimento da práxis política dos grupos explorados, mas também indicou sobre o seu mecanismo de funcionamento e como os mesmos deveriam ser estruturados. Da reflexão acerca dos conselhos de fábrica, destacamos os seguintes pontos relevantes sobre sua organização: atividades que envolvessem toda a classe trabalhadora; organização de “comissões internas” as quais realizariam um trabalho de base junto às outras instituições externas a fábrica; escolha de delegados para cada grupo de quinze trabalhadores, os quais se articulariam com outros trabalhadores e comitês de bairros; e realização de atividades voltadas para a conscientização dos operários (GRAMSCI, 2004).

Os conselhos de fábrica, então, seriam os facilitadores da conscientização dos subalternos sobre os problemas e contradições que emergiam da realidade, contribuiriam para a compreensão sobre a urgência da organização e ação engajada e direcionariam esta classe para a práxis política. Em síntese, os conselhos de fábrica possuíam uma função educativa não formal, se

caracterizando como elemento essencial para a consolidação da hegemonia subalterna.

Podemos perceber que em Gramsci, há uma “ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas” (NOSELLA, 1992, p. 36). A educação gramsciana supera o compromisso com a formação parcial, técnica, voltada para a inserção do sujeito no mercado de trabalho. Em contrapartida, em Gramsci a educação política e a elevação cultural do subalterno “constitui a alma” de sua “concepção educativa” (NOSELLA, 1992, p. 36).

Nas Teses de Lyon<sup>2</sup>, escritas em 1926, Gramsci, demarcou as potencialidades do partido político como órgão formador da conscientização política dos subalternos.

Partindo da análise da estrutura social da Itália, Gramsci (1978) defendeu a revolução socialista como a única alternativa de libertação dos trabalhadores da sua condição de classe explorada e, sendo assim, a classe que efetivamente poderia contribuir para isso seria a classe trabalhadora. Para tanto, seria necessário que a mesma tomasse ciência das condições de exploração que estava atrelada, e nesse sentido, o partido político representaria uma alternativa de formação política, pois facilitaria a organização da cultura subalterna e unificaria “a consciência da classe operária em meio as lutas ideológicas” (JESUS, 2005, p. 97), contribuindo para uma nova hegemonia.

A atividade formativa encaminhada para a práxis revolucionária, desenvolvida pelo partido político, pode ser evidenciada em três pontos principais expostos nas Teses de Lyon, quais sejam,

- 1) Organizar e unificar o proletariado industrial e agrícola para a revolução; 2) Organizar e mobilizar a volta do proletariado todas forças necessárias para a vitória revolucionária e para a fundação do Estado operário; 3) Por ao proletariado e aos seus aliados o problema

---

<sup>2</sup> As teses de Lyon, escritas por Gramsci com a colaboração de Togliatti, foram aprovadas no III Congresso do Partido Comunista realizado no mês de janeiro de 1926 na cidade de Lyon. Trata-se de 44 teses que se transformaram em programa do Partido Comunista (PCI). Nelas Gramsci discorre sobre a situação política, econômica e social do contexto italiano da época, a necessidade da revolução, as tarefas e ideologias norteadoras do PCI, entre outros temas, que indicavam as possibilidades do partido efetivamente contribuir para transformações societárias na Itália (GRAMSCI, 1978).

da insurreição contra o Estado burguês e da luta para a ditadura proletária e guia-los para a política e materialmente para a solução disso através de uma série de lutas parciais (GRAMSCI, 1978, p. 220).

O partido político se converteria no elemento que organizaria o proletariado, auxiliaria para a formação da consciência política no terreno subalterno e instrumentalizaria essa classe para a atividade política. Para tanto Gramsci (1978) indicava a necessidade de estruturar o partido levando em consideração uma ideologia norteadora, a sua organização, funcionamento e estratégias de ação.

Em relação à ideologia norteadora, Gramsci (1978) salientou a importância da conexão entre os pressupostos orientadores das ações do partido e os princípios do marxismo. Para o autor, a “unidade ideológica” seria “o elemento de força do partido e de sua capacidade política” (GRAMSCI, 1978, p. 221). Desta forma, eram refutadas as ideologias pautadas em políticas reformistas que apenas tinham como fim soluções temporárias e não superação em definitivo das mazelas da sociedade.

A atividade formativa do partido político deveria facilitar a elevação ideológica de modo a “conduzir os membros a um completo conhecimento dos fins imediatos do movimento revolucionário” (GRAMSCI, 1978, p. 221). Este conhecimento demandaria a elevação da capacidade analítica da realidade social, econômica e política, ou seja, a ação partidária seria de orientação, formação e condução política para a ação.

Além disso, a organização do partido em células facilitaria a sua dimensão educativa, pois essas não precisariam estar presentes necessariamente nas fábricas, mas também no campo e nos espaços de circulação dos intelectuais da classe subalterna, locais em que se formariam “o tecido de ligação das organizações” (GRAMSCI, 1978, p. 228).

Do mesmo modo que nos conselhos de fábrica, Gramsci (1978) indicou que o funcionamento do partido, deveria estar pautado no trabalho junto as massas, na formação para a atividade revolucionária e principalmente na educação de uma vanguarda que assumisse a frente nas lutas.

A capacidade de os camaradas trabalharem entre as massas, estarem continuamente presentes entre elas, estarem na primeira fila em todas as lutas, saberem em todos os momentos, assumir e tomar a posição que é própria da vanguarda do proletariado. Insiste-se nesse ponto, porque a necessidade do trabalho subterrâneo e a errada ideologia da extrema esquerda produziram uma limitação da capacidade de trabalho entre as massas e com as massas (GRAMSCI, 1978, p. 231).

No exposto, evidencia-se que a tarefa da vanguarda proletária orgânica do partido seria a de homogeneização da perspectiva de classe e, sendo assim, também seria educativa, na medida em que o trabalho seria calcado na formação política junto a classe subalterna. Por fim, também seria tarefa educativa do partido “imprimir as massas um movimento de direção desejada e favorecidas pelas condições objetivas” (GRAMSCI, 1978, p. 232), o que contribuiria para a organização das estratégias das ações e táticas de lutas.

De acordo com as reflexões aqui apresentadas, é possível compreender o partido político como um meio de educação não formal, uma vez que sua atividade, teria como fim a formação no sentido de conduzir os subalternos para a ação política com vistas a transformação do real. Assim, o partido seria “o educador que instigará a reforma intelectual e moral” (JESUS, 2005, p. 98) unificando os subalternos em um mesmo objetivo, em uma mesma luta e em um mesmo projeto de hegemonia.

A atividade educativa desenvolvida pelo partido e pelos conselhos de fábrica é calcada na percepção das contradições sociais, pois a práxis política, que dela decorre, se realiza no contato mais amplo com a realidade e na troca de experiências e conhecimentos. Por consequência, essa práxis é educativa na medida em que vislumbra um projeto societário que pode elevar os subalternos à condição de classe hegemônica.

Ao indicar estratégias, os modos de ação e os pressupostos que deveriam nortear a ação dos trabalhadores, tanto nos conselhos de fábrica como no partido político, Gramsci não apenas teorizou sobre as potencialidades formativas dos mesmos, mas também apontou os caminhos para que, esses meios de educação não formal pudessem, efetivamente, contribuir para a superação das contradições em que os trabalhadores estavam imersos.

Desse modo, a educação não formal é uma estratégia eficaz para a instauração de uma nova hegemonia, pois possibilita a intervenção na realidade. No entanto, essa educação precisa ser organizada e articulada a um fim. Na esteira desse pensamento, na próxima sessão, discorreremos sobre as práticas desenvolvidas nas ocupações de escolas públicas brasileiras no ano de 2016.

## **2. Práticas de educação não formal nas ocupações das escolas**

Historicamente os estudantes brasileiros resistem aos projetos governamentais que visam o desmonte da educação pública. O contexto histórico<sup>3</sup> de criação da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi, enquanto instituições representativas de estudantes de nível médio e superior, respectivamente, permeado pela oferta de um ensino alinhado às demandas do capitalismo de mercado. Nesse sentido, desde sua gênese, essas instituições imprimiram em suas lutas a demanda por uma educação democrática de qualidade e que fosse acessível às classes menos favorecidas.

A luta dos estudantes brasileiros por educação pública, democrática e de qualidade não é recente, visto que essas demandas estiveram presentes desde o início da criação tanto da UNE quanto da UBES. Em contexto mais atual, as ocupações ocorridas no ano de 2015 e 2016, expressam que os jovens tiveram capacidade de articulação e organização de estratégias de luta e que, ainda, conseguiram imprimir sentido, dar visibilidade às suas demandas e desenvolver aprendizados em experiências coletivas.

Essas ocupações estudantis foram separadas por Groppo (2018, p. 91) em “duas ondas” distintas. De acordo com o autor, a “primeira onda de ocupações”, que iniciou em dezembro de 2015 e terminou em junho de 2016,

---

<sup>3</sup> A UNE foi criada no ano de 1938 e a UBES em 1948 em um contexto em que o objetivo era a industrialização do país e a ampliação das bases capitalistas. O ensino desenvolvido nessa conjuntura visava uma formação técnica para a classe trabalhadora e a formação de uma elite dirigente. Assim, para as classes dominantes eram ampliadas as possibilidades de acesso ao ensino superior. (CUNHA, 2000).



configurou-se em estratégia de lutas dos estudantes secundaristas frente às políticas educacionais colocadas em práticas pelos governos dos estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará (GROPPO, 2018).

Já a “segunda onda de ocupações” (GROPPO, 2018, p.91), que ocorreu entre outubro e dezembro de 2016, ao contrário da primeira que ficou restrita a nível estadual, abrangeu todo o território nacional, sendo desencadeada a partir da MP nº 746/2016 que propunha a reforma do Ensino Médio e da PEC nº 241 que propunha o ajuste fiscal, por meio da redução dos investimentos governamentais em serviços essenciais à população (GROPPO, 2018).

Para esta reflexão nos concentraremos na análise das ocupações estudantis iniciadas no contexto pós golpe parlamentar de 2016, ou seja, na “segunda onda de ocupações” conforme definidas por Groppo (2018). Frente ao caráter de urgência em que foram propostas a MP nº 746/2016 e a PEC nº 241 e a indisposição ao diálogo por parte do governo federal em relação aos reflexos das mesmas a curto, médio e longo prazo, a organicidade dos estudantes pode ser avaliada como uma estratégia de resistência.

Para Almeida e Martins (2018, p. 175) as ocupações de 2016 “foram sem sombra de dúvidas um dos mais impactantes eventos, no território nacional, em defesa da educação como direito na história recente da educação pública, gratuita e de qualidade”. Ainda, para os autores citados, os jovens secundaristas conseguiram “pautar politicamente os problemas das contrarreformas na educação, impondo a mídia e a sociedade a reflexão sobre a necessidade de discutir o desmonte da educação pública no Brasil” (ALMEIDA; MARTINS, 2018, p. 175).

Neste viés de análise, Schelesener e Flach (2018) contribuem expondo que além de fomentar o debate sobre os limites das políticas governamentais, as ocupações também contribuíram para a reflexão sobre as contradições que permeiam a realidade e possibilitaram repensar a educação e suas contradições nos campos social, político e econômico. Nesse sentido, a organização dos jovens constituiu em um ato político que inspirou o debate, a reflexão crítica e

ação engajada, visto que emergiu de uma leitura de mundo. Assim sendo, as ocupações foram também educativas.

Na conjuntura analisada, a crítica da ordem instituída teve como fundamento a reflexão e a conscientização dos jovens acerca dos limites das reformas educacionais, visto que estes estavam camuflados em um discurso de qualidade. Para Gramsci (2014), a elevação do pensamento ao plano da crítica é um ato político, pois se estabelece mediante a superação “de uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior” (p. 93) e no reconhecimento de que a realidade é permeada por fenômenos que limitam não apenas a ação, mas também a vida e o pensar dos grupos subalternos.

O ato de criticar, de acordo com a perspectiva em tela, é desconcertante, visto que há o rompimento com a suposta comodidade que permeia as verdades construídas e naturalizadas pelo senso comum. A crítica demanda conhecimento, estudo e análise da realidade contraditória e caótica e contribui para a ação engajada à objetivos que perseguem transformações societárias.

É por isso que as lutas sociais que visam o rompimento com as injustiças sociais não ocorrem de modo fortuito. As lutas são condicionadas por uma realidade desigual, que cerceia a vida, o pensamento e a ação, mas também são frutos da conscientização, reflexão e do anseio por outra realidade. Então, é possível apontar que o movimento de ocupações foi também educativo, formativo e socializador de novas estratégias e práticas de lutas.

Gramsci (2004, p. 212) auxilia para o entendimento de que “a educação e a cultura, a ampla organização do saber e da experiência significam a independência das massas” e, assim o aprofundamento da consciência é também uma estratégia para a revolução. Contribuem para isso, não apenas o modelo de educação formal, mas também a educação não formal, a qual na concepção de Gramsci se materializaria nas associações de cultura, nos sindicatos, no partido político e nos conselhos de fábrica.

Schlesener e Flach (2018, p. 220) indicam que as ocupações explicitaram o “verdadeiro exercício da cidadania, mostraram como a formação política ocorre

na luta e não sem ela”. Portanto as lutas foram desenvolvidas a partir da realidade viva dos jovens e das contradições que emergem do processo histórico e, sendo assim, as ocupações possibilitaram a aquisição de conhecimentos e experiências essenciais para a ampliação da consciência de classe e para a práxis política.

Destacamos que os aspectos educativos das ocupações não se limitaram à tomada de consciência dos secundaristas sobre a realidade. As ocupações, e todas as atividades desenvolvidas durante o processo, possibilitaram a organização, a autogestão e o desenvolvimento de táticas de luta dos estudantes brasileiros.

É possível demarcar algumas similaridades entre as atividades desenvolvidas pelos jovens durante as ocupações e os conselhos de fábrica abordados por Gramsci (2004). Do mesmo modo que estes seriam formados a partir da exploração dos trabalhadores no chão da fábrica, no lugar do homem na produção, as ocupações também foram organizadas a partir da escola, das e nas deficiências de uma educação desigual, em crise, antidemocrática e interessada, ou seja, a organização dos jovens se deu a partir da realidade vivida por eles.

Ainda em semelhança aos conselhos de fábrica, as atividades formativas desenvolvidas durante as ocupações conseguiram aprofundar a consciência coletiva sobre os limites e contradições sociais. No caso em tela, os estudantes foram norteados pelo objetivo de chamar a atenção de toda a sociedade sobre os limites da MP nº 746 e da PEC nº 241, denunciar o descaso do governo em relação ao ensino, além de promover e ampliar o debate sobre questões como gênero, racismo, participação política, entre outros. Para tanto, os jovens se valeram de diferentes estratégias, principalmente assembleias e debates pautados em processos amplos de participação.

As ocupações pressupunham, localmente, assembleias, discussão interna, divisão de tarefas e muitos debates. A posição dos estudantes como protagonistas revela-se, também, na necessidade de conhecer e de saber profundamente o que estavam defendendo de forma coletiva e não individual. A divisão interna de trabalho colaborou para a não hierarquização das tarefas e funções internas para a manutenção da ação política (ALMEIDA; MARTINS, 2018, p.185).

O caráter educativo das ocupações se evidenciou no aprofundamento da participação e do debate, ampliando a consciência de classe sobre questões que emergem da ordem real. O processo formativo apresentado nas ocupações também pode ser explicitado na organização, por meio de comissões, as quais de acordo Costa, Gomes e Oliveira (2018) tinham como fim o encaminhamento de atividades rotineiras e necessárias (comissões de limpeza, alimentação, segurança, etc.), e, também, a definição das estratégias de lutas (comissões do diálogo, mobilização e formação jurídica, entre outras).

Em Gramsci (2004) é possível identificar a organização dos trabalhadores nos conselhos de fábrica, por meio das denominadas “comissões internas”. Essas, assim como as comissões estudantis organizadas durante as ocupações, também tinham como objetivo a realização de um trabalho de base comprometido com a conscientização política voltada para desvelar os limites da conjuntura social junto ao coletivo.

A organização das ocupações por meio das comissões coloca em relevo os aprendizados políticos vivenciados pelos jovens durante todo o evento. As comissões também podem ser consideradas elementos que contribuíram para ampliar a participação dos jovens e para vivenciar a democracia em sua essência. Para Groppo (2018) nas comissões:

buscava-se aplicar, concreta e até radicalmente, os princípios da democracia direta nas assembleias e comissões, mesmo que isso significasse longos períodos de debate e reflexão, reduzindo inclusive o tempo de sono. Isso levou a que estudantes e coletivos relativizassem suas posições, acatando decisões coletivas, decididas pelo voto, mesmo quando delas discordassem (Ibid., p. 313)

A experiência de participação dos jovens nas ocupações contribuiu para a socialização de conhecimentos e saberes a partir da realidade por eles vivenciada e, em consequência, também auxiliou para o aprofundamento da consciência e da crítica não apenas sobre os limites das propostas apresentadas pelo governo, mas também possibilitou repensar a educação como um todo.

Nas ocupações foi possível, tanto estabelecer e fomentar o debate sobre a conjuntura social e política, como também a reflexão sobre as possibilidades

de intervenção na mesma. Desse modo, é possível apontar que todo o processo foi educativo, formativo e mostrou que é possível fazer da política um instrumento de transformação social e, que embora a realidade seja contraditória e desigual, ela também pode ser democrática e apontar novos caminhos para toda a humanidade.

### **Considerações finais**

Ao longo do exposto indicamos que a educação no sistema de classes é um processo complexo, pois ao passo que se constitui como um meio para legitimar os ideais que contribuem para a conservação social, dela também pode emergir uma prática socializadora de conhecimentos, experiências e concepções que podem instrumentalizar os subalternos para a práxis social.

Utilizamos como fundamento para essa perspectiva, a base teórica gramsciana, e as suas considerações sobre “escola interessada” e “escola desinteressada”, nas quais o autor aponta sobre dois modelos de escola calcados em objetivos que se opõe, ou seja, se voltam para interesses antagônicos, como: reprodução social *versus* transformação social, formação parcial *versus* formação ampliada, saber técnico *versus* saber humanístico.

Contudo, também ressaltamos que em Gramsci, não apenas a educação em sua dimensão formal pode instrumentalizar os subalternos para a intervenção social, mas também os canais alternativos de formação política, como as associações de cultura, os conselhos de fábrica e o partido político. Tais canais possibilitariam a reflexão subalterna sobre sua condição de exploração, o contato e a crítica da realidade de modo a fornecer os aportes da teoria e da prática para a ação política.

Em que pese que as ocupações não tenham atingido o sucesso almejado, evidenciando que as vitórias foram parciais (mas não desmobilizadoras da luta mais ampla), também evidenciamos que alguns dos aspectos educativos apresentados nos conselhos de fábrica e no partido político, foram vislumbrados no movimento de ocupação de escolas públicas no ano de 2016. Desse modo,

é possível inferir que as ocupações estudantis secundaristas foram formativas, educativas e fomentaram o debate, o pensamento crítico e a reflexão sobre as questões políticas que norteiam a educação e a conjuntura social como um todo no Brasil.

Diante do exposto ao longo das reflexões aqui propostas, compreendemos que as ocupações podem ser entendidas como uma forma de reação dos jovens frente ao acirramento das contradições que vivenciam em sua realidade cotidiana. Mesmo que não tenham atingido de forma crucial as ações governamentais, as ocupações evidenciaram a força organizativa e política dos estudantes. As estratégias organizadas durante as ocupações foram educativas, visto que possibilitaram a compreensão ampla sobre a realidade e, conseqüentemente, desvelaram a necessidade de ação em prol de sua transformação.

### Referências

ALMEIDA, Jane Barroso de; 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 e João editores, 2018. p. 175 – 200.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Ser. Soc. Soc.** São Paulo, n. 18, p. 85 -103, jan./abr. 2017.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GOMES, Juciara Barroso; OLIVEIRA, Luiza Alves de. Discursos e memórias da ocupação estudantil na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio. **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João editores, p. 263 – 293, 2018.

CUNHA, Luiz. Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília: Editora Unesp, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**. Campinas, II série, n. 01, p. 35-50, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**, vol. IV. Lisboa: Seara Nova, 1978.

GROPPO, Luís Antonio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPPO, Luís Antônio. **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João editores. p. 85 – 11, 2018.

GROPPO, Luís Antonio. Ocupação de uma universidade no sul de Minas Gerais. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPPO, Luís Antônio. **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João editores, 2018. p. 295 – 328.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores associados, 2005.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

LUGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017

MÉSZAROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Teoria crítica, 1992.

SCHLESENER, Anita Helena; FLACH, Simone de Fátima. A ocupação de escolas no estado do Paraná: determinações e fundamentos para a formação política. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPPO, Luís Antonio. **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João editores, p. 201 – 224, 2018.

SILVEIRA, Rene José Trentin. Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013.

## **SOBRE AS AUTORAS**

SIMONE DE FÁTIMA FLACK é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Estadual de Ponta de Grossa  
*E-mail:* eflach@uol.com.br

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN é Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).  
*E-mail:* audiboutin@hotmail.com

**Recebido em: 07.01.2019**

**Aceito em: 18.06.2019**