



EX
PERI
ÊNCIA:

o termo ausente?

Sobre história,
memória, trabalho
e educação.

Organização:
Lívia Diana R. Magalhães
Lia Tiriba



Lívia Diana R. Magalhães
Lia Tiriba
(Orgs.)

EXPERIÊNCIA: O TERMO AUSENTE?
SOBRE HISTÓRIA, MEMÓRIA, TRABALHO E
EDUCAÇÃO
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Anselmo Alencar Colares – UFOPA

Carlos Lucena – UFU

Carlos Henrique de Carvalho – UFU

Dermeval Saviani – Unicamp

Fabiane Santana Previtalli – UFU

Gilberto Luiz Alves – UFMS

João dos Reis Silva Júnior – UFscar

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU

José Claudinei Lombardi – Unicamp

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp

Ricardo Antunes – Unicamp

Robson Luiz de França – UFU

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – Unimep

Copyright © by autores, 2018.

E9657 – Magalhães, Lívia Diana R.; Tiriba, Lia. *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN: 978-85-53111-01-5

DOI: <http://dx.doi.org/10.29388/ISBN.978-85-53111-01-5-0>

1. Educação 2. Experiência I. Lívia Diana R. Magalhães. Lia Tiriba.
II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 371.001

Preparação/ Revisão - Luciana Charão de Oliveira - Lurdes Lucena
Arte Capa – Edmílson Santana

Índices para catálogo sistemático

| | |
|------------------|-----|
| Educação | 370 |
| Ciências Sociais | 300 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| PREFÁCIO Gaudêncio Frigotto | 1 |
| INTRODUÇÃO EXPERIÊNCIA – O TERMO AUSENTE? Livia Diana Rocha Magalhães – Lia Tiriba | 9 |
| A EXPERIÊNCIA NA CONCEPÇÃO MATERIALISTA DIALÉTICA DA HISTÓRIA José Claudinei Lombardi | 25 |
| A HISTORICIDADE DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA Maria Ciavatta | 59 |
| EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA, APRENDIZAGEM SOCIAL E POLÍTICA Livia Diana Rocha Magalhães | 77 |
| FIOS INVISÍVEIS DO(S) MUNDO(S) DO TRABALHO: A EXPERIÊNCIA À LUPA Lia Tiriba | 95 |
| FORMAÇÃO ESCOLAR DE GRAMSCI: ESCOLHA DA PROFISSÃO (SARDENHA E TURIM, 1891–1915) Paolo Nosella | 113 |
| A EXPERIÊNCIA NO PRAGMATISMO E NA FILOSOFIA DA PRÁXIS: UMA REFLEXÃO PARA O ESTUDO DOS SABERES PROFISSIONAIS Marise N. Ramos | 139 |
| ESTADO DO CONHECIMENTO: A CATEGORIA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA Vera Regina Oliveira Diehl – Vicente Molina Neto – Elisandro Schultz Wittizorecki | 153 |

| | |
|---|-----|
| A ATIVIDADE ENTRE A EXPERIÊNCIA E O CONCEITO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM ERGOLÓGICA DO TRABALHO Daisy Moreira Cunha | 173 |
| EXPERIÊNCIA E SABERES DO TRABALHO: JOGO DE LUZ E SOMBRAS Maria Clara Bueno Fischer – Naira Lisboa Franzoi | 197 |
| A PESQUISA EM TRABALHO E EDUCAÇÃO DIANTE DOS DESAFIOS DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CATEGORIA EXPERIÊNCIA Célia Regina Vendramini | 217 |
| MEMORIAS DE LA REVOLUCIÓN CUBANA: “CAMPEÑO A CAMPEÑO” COMO EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN POPULAR Jesús Jorge Pérez Garcia | 237 |
| LIÇÕES DO TRABALHO ASSOCIADO: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA COLETIVA Lia Tiriba– Livia Diana Rocha Magalhães | 261 |
| SOBRE OS AUTORES | 287 |

PREFÁCIO

“Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina sua consciência” (Karl Marx)

A coletânea organizada por Livia Diana R. Magalhães e Lia Tiriba – ***Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*** –, na pluralidade dos objetos dos quais emergem os textos e em suas nuances de análise, de imediato traz fecundas interpelações ao campo epistemológico e político para o pensamento social e, especificamente, educacional de matriz crítica. A parcimônia que os textos dão à categoria experiência destaca o seu caráter polissêmico e, portanto, a necessidade de ser tratada com a lupa fina da análise crítica.

Com efeito, o uso da categoria experiência envolve perspectivas ontológicas e epistemológicas como as do naturalismo, empiricismo, positivismo, pragmatismo. Perspectivas marcadas pela a-historicidade. Como tal embasa concepções políticas de cunho conservador em todos os campos da atividade humana. É sob esta base que se assenta o liberalismo conservador e, sua face atual, o neoliberalismo os quais concebem o ser humano como um ser naturalmente individualista e egoísta em busca do bem próprio e a sociedade como uma soma de indivíduos. Não há para estas concepções, relações de poder e dominação e, conseqüentemente, não há história da escravidão e luta de classes, apenas a meritocracia.

Uma primeira contribuição da coletânea é o de desvelar o sentido a-histórico destas perspectivas. E isto é feito não só no texto que trata da historicidade da categoria experiência, mas também na particularidade das análises dos demais textos pela base teórica em que os mesmos se apoiam – o materialismo histórico.

Todavia a contribuição mais aguda que a coletânea traz é a de utilizar-se da “lupa fina da crítica” seja para assinalar a pouca frequência do uso dessa categoria nas pesquisas que tratam da relação trabalho e educação e movimentos sociais no âmbito das di-

ferentes correntes que assumem as abordagens marxistas, seja na afirmação do seu caráter necessário para a compreensão histórica do ser social. Por esta via e de forma concreta, a partir de pesquisas em curso ou realizadas pelos autores, a coletânea alarga e aprofunda o debate sobre a polissemia da categoria trabalho. Certamente ao longo do devir humano, o trabalho como atividade produtora e reproduzida da vida, engendra, necessariamente, a experiência na sua dimensão contraditória de positividade e negatividade.

O filósofo grego Anaxágoras ao dizer que o “homem pensa porque tem mãos”, em sentido oposto ao de Descartes, “penso logo existo” sinaliza que, como ser da natureza o ser humano é estrangulado, mediado por seus membros, primeiro a dar conta daquilo que o constitui e condiciona materialmente – comer, beber, vestir, ter um teto, poder locomover-se. A mão constitui-se no instrumento imediatamente utilizado no provimento dos frutos, na fabricação de instrumentos e no ato de comunicar-se. Embora o ser humano, diferentemente dos demais seres da natureza, tenha a faculdade da prévia ideação do que vai fabricar ou fazer, a mesma somente ganha sentido real na ação prática da produção de sua materialidade. Assim, podemos projetar em nossa mente a mais confortável cadeira, mas até que o artesão não a produza não podemos sentar, pois não nos sentamos nas ideias ou nas ideias.

O caráter necessário da categoria experiência no âmbito do materialismo histórico radica-se, então, na compreensão de que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos socialmente tendo no trabalho, atividade vital de primeira ordem, a sua base material. O trabalho, como experiência vital ontocriativa, não esgota o amplo conjunto de atividades que envolve o fazer e o fazer-se humano. Estas, todavia, não podem prescindir dele como seu fundamento material imprescindível. Vale dizer, a arte, a filosofia o próprio fazer científico são atividades que transcendem a esfera do trabalho útil socialmente produtivo, mas imperativamente não podem prescindir do mesmo.

Nisto reside para Marx o aspecto central do caráter educativo do trabalho produtivo socialmente útil. Por ser necessidade

a todo o ser humano, também implica ser dever de todo o ser humano. Um aprendizado social a ser incorporado desde a infância observando-se as possibilidades de acordo com a idade e dentro de um tempo que não impeça a sua escolarização e seu tempo lúdico. Esta foi a diretriz que orientou os pedagogos russos, particularmente, Pistrak, Shulguin e Kruspkaya na busca de combinar o trabalho socialmente útil e o processo de escolarização na primeira década da Revolução de outubro 1917.

No Brasil quem busca apoiar-se nesse legado de Marx e dos pedagogos Russos na construção de sua proposta pedagógica é o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). O processo selvagem do capitalismo no campo, contraditoriamente, produziu um movimento que ao longo de três décadas, mediados por seus intelectuais orgânicos e em relação com intelectuais a eles vinculados em universidades públicas e centros, vem elaborando na teoria e na prática um projeto popular de sociedade e de educação na perspectiva do socialismo.

Neste movimento, não sem contradições, de forma mais ampla e explícita reside o gérmen de um novo ser humano para uma nova sociedade calcada na cooperação e solidariedade. Um movimento, portanto, anticapitalista. A sua sistemática, criminalizada e perseguida pelo conservadorismo político e jurídico em nossa sociedade, é a prova explícita de que é entendido pela classe detentora do capital como um movimento que lhe é antagônico. No contexto do golpe parlamentar, jurídico e midiático de agosto de 2016 e o conseqüente Estado de exceção, as sinalizações claras são de busca de inviabilizá-lo, quer pela violência jurídica, quer pelo aumento da violência física.

Em Gramsci tem-se pistas fecundas para tomar a experiência como uma categoria que faz parte da materialidade da vida na constituição do ser social. Assim, para Gramsci o ser humano vai sendo conformado no contexto das experiências múltiplas desde a infância, na família, na rua, no bairro e nos diferentes espaços em que produz a sua existência. Em Raymond Williams, na sua concepção de materialismo cultural expressa, de um outro modo, esta mesma compreensão mediante a expressão “cultura do vivido”.

Formamos, assim, uma individualidade social marcada por vivências e experiências múltiplas historicamente dadas pelo contexto em que nos é dado viver. Contexto que, também, condiciona nossas escolhas. Ou seja, nossas escolhas individuais são condicionadas socialmente. Trata-se, porém, de condicionamentos não absolutos e eternos, pois podem ser alterados no âmbito dos conflitos e luta de classe. O exemplo do MST é elucidativo de como as circunstâncias podem ser mudadas. Adultos, jovens e crianças que viviam na condição de colonos, parte semianalfabetos e a maioria com apenas o letramento, marcados pela sina de inferioridade e subjugados pelo conservadorismo, na experiência do acampamento e do assentamento e na luta por seus direitos, opera-se uma transformação como seres humanos e como sujeitos políticos.

A experiência construída socialmente nos diferentes âmbitos da produção do ser social, a começar pela atividade vital do trabalho, define-se como uma categoria empírica que engendra em seu interior uma materialidade contraditória onde convivem elementos do velho e do novo e pode conformar o que Gramsci denomina uma “personalidade bizarra”. Daí a necessidade do inventário crítico sobre a natureza e sentido da experiência.

Thompson ao definir a experiência como “uma categoria que por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador” nos traz um alerta numa dupla direção: a não incorporação da experiência restringe a acuidade das pesquisas que se propõe uma análise materialista histórica pois ela é parte da vida real ou da materialidade da vida; a utilização da categoria, porém, tanto pelo seu uso a-histórico, quanto pelas sombras que pode jogar na ascensão do empírico ao concreto real, necessita ser tratada com o rigor do método materialista histórico.

O que expus, na síntese que caracteriza um prefácio, seria suficiente para destacar a contribuição singular da coletânea no aprofundamento dos debates e da acuidade da pesquisa não só, mas especialmente, na relação história, trabalho, educação e movimentos sociais. Todavia a leitura do conjunto dos textos, no contexto da extrema violência do sistema capital contra a classe trabalhadora e a nossa particularidade de sociedade brasileira sob

mais um golpe de Estado comandado interna e externamente por este sistema, percebo que a coletânea nos interpela num terreno mais espinhoso, mas imprescindível ao campo marxista e que permite, perceber, pelo menos em parte, a quase ausência da categoria experiência em nossas análises e suas consequências na pouca acuidade para entender a nossa realidade social e suas consequências políticas.

Esta interpelação pode, então, ser expressa por uma questão derivada do título da coletânea e outra que lhe é subjacente. A primeira assim pode ser expressa: *se a experiência está ligada aos processos da vida no trabalho, na educação, na política, na cultura humana em geral, o que explica a sua ausência ou a pouca frequência nas análises da relação trabalho e educação e movimentos sociais?* A questão subjacente: *quais as consequências políticas na luta de classe da ausência ou pouca frequência da análise do terreno contraditório da experiência na compreensão do fato de que a maioria dos trabalhadores que pertencem à classe trabalhadora, mas não tem a consciência de seu pertencimento?*

Em relação à primeira questão, não por acaso o foco dos textos da coletânea tem como base dominante a herança de Marx e autores que dele tomaram o veio de não se afastarem da análise histórico empírica do real. Autores, portanto, que não trabalharam com o campo da antinomia, terreno da análise argumentativa lógico estrutural, mas o campo da contradição, da mediação, da particularidade e singularidade, vale dizer da historicidade de como o real se produz. Thompson, Gramsci e Raymond Williams e, certamente, poderíamos acrescentar Lênin, por não se afastarem da historicidade do real em suas análises, também não deslizarão, no campo político, no viés doutrinário e, portanto, no dogmatismo. Consequentemente, também, não escorregaram no discurso antinômico do bem e do mal, de todos são iguais, mas conviveram e atuaram no terreno¹ da contradição, do risco e da possibilidade de avançar na luta contra a classe detentora do capital e na construção do socialismo.

A questão subjacente, no campo político, é que o viés lógico estruturalista, uma herança forte entre nós daquilo que Perry

¹ Ver: ANDERSON, Perry. Considerações sobre o marxismo ocidental. Porto, Edições Afrontamento, 1976.

Anderson denominou como marxismo ocidental, têm uma dupla consequência. Primeiro conduz ao desprezo ou a não percepção da necessidade de entender porque as grandes massas que pertencem à classe trabalhadora, não só não têm consciência deste pertencimento, mas são conduzidas a atuar com ou em favor de seus algozes. Isto implicaria, em vez de emitir juízos morais condenatórios, por exemplo, sobre os adeptos das igrejas evangélicas vítimas de falsos profetas que atuam no “mercado da pobreza” vendendo o futuro com deuses mercantilizados, entender as determinações sociais desta perversidade. Trata-se de entender a materialidade cotidiana experienciada em condições precárias de produção da existência e de eterna provisoriade e insegurança em relação ao amanhã.

A segunda consequência é que o viés lógico formal, anti-nômico, produz não apenas a tendência à fragmentação do campo da esquerda, mas à mútua anulação na luta interna. Tanto uma quanto outra sinalizam um distanciamento da vida real da grande massa de trabalhadores do campo e da cidade. Na universidade este viés pode conduzir a formação de “marxistas lógico formais” onde o foco é quem tem a interpretação verdadeira das conclusões a que Marx chegou, mas sem nunca ter perfilado o duro caminho que ele percorreu com a materialidade histórico empírica de seu tempo. No campo da política parlamentar e sindical o afastamento da vida real da classe trabalhadora pode conduzir à formação de quadros que lutam para conseguir e depois manter o mandato.

As questões que a coletânea me trouxe como interpelação mais complexa certamente lhe dá uma relevância que transcende o campo de pesquisa história, trabalho, educação e movimentos sociais. Trata-se de uma interpelação mais ampla à pesquisa nas ciências humanas e sociais, mas além delas todas as áreas do conhecimento, pois aprendemos em Marx que só há uma ciência, a da história, ainda que os objetos específicos impliquem em métodos e técnicas de auferir o real diversos.

Com efeito, a forma que o capital assume hoje é de destruição de todos os direitos ligados à vida em nome da apropriação privada de todos os bens que são a sua base material. Para

isso apropriou-se da ciência e a utiliza contra a classe trabalhadora. Um cenário onde a maioria é desprovida da propriedade como valor de uso e o capital sequer necessita de seu trabalho direto. Multidões jogadas na dramática experiência da fome, da guerra e expulsão de seus países ou suas terras, experiência do desemprego permanente e do trabalho precário.

A leitura dos textos da coletânea conduziu-me a perceber as diferentes interpelações que resumidamente explicitarei. Interpelações de extrema atualidade teoria e política para avançar na compreensão da violência pelo capital à classe trabalhadora mundialmente, mas em particular em nossa sociedade. Uma coletânea que se expressa em textos com linguagem acessível e direta e, portanto, dirigida não somente a pesquisadores, professores e estudantes, mas a todos aqueles que atuam em sindicatos, movimentos sociais e culturais e que buscam não a reforma do capitalismo, mas a sua superação. A mensagem da coletânea não é de que o capitalismo e o golpismo, em nossa sociedade, serão eternos. Pelo contrário, o que sinaliza é a necessidade de ir à raiz e, didaticamente, explicitar as determinações que produzem a desventura humana da classe trabalhadora sob o capitalismo para que a grande maioria dos que a ela pertencem como classe em si, se constituam classe para si. Esta é, sem dúvida, a tarefa teórica e prática que o tempo presente nos cobra diuturnamente.

Florença, 20 de Setembro de 2017
Gaudêncio Frigotto.

INTRODUÇÃO

EXPERIÊNCIA – O TERMO AUSENTE?

Livia Diana Rocha Magalhães
Lia Tiriba

O que nos moveu e ainda nos move a organizar uma coletânea de artigos intitulada *Experiência – o termo ausente? Sobre História, memória, trabalho e educação?* Considerando a experiência “uma categoria que por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador” (THOMPSON, 1981, p. 15) e também a nós, pesquisadores em História da Educação e em Trabalho e Educação, parece-nos pertinente indagar sobre qual tem sido nossa interpelação a essa categoria. Assim, tendo em conta as singularidades de temáticas e objetos de pesquisa, pensamos que seria profícuo aprofundar nossos referenciais teórico–metodológicos, buscando reunir contribuições das redes de pesquisa que compõem e que fazem interlocução com o Museu Pedagógico (UESB), com o Neddade – Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (UFF) e com o Histedbr – História, Sociedade e Educação no Brasil (Unicamp) para produzir um livro que possa instigar essa discussão.

Vale a pena fazer uma breve retrospectiva de nosso caminho coletivo no projeto de pesquisa *Memória, história e experiência do trabalho* (Museu Pedagógico/UESB e Neddade/UFF). Desde o final do ano de 2015, nós, organizadoras deste livro, começamos a discutir, conjuntamente, os nossos objetos de estudos e a prestar atenção nas maneiras como pesquisadores e pesquisadoras estabelecem relações entre história, memória, trabalho e educação, considerando suas diversas abordagens. Ao enfatizarmos a pertinência de recuperar e reavivar os processos de internalização histórica das experiências sociais, individuais e coletivas, observamos que podíamos conversar, pelo menos, com dois autores de itinerários teóricos e temporais distintos: Edward Palmer Thompson, do campo do marxismo historiográfico e Maurice Halbwachs do campo da sociologia da memória, de matriz durkeimiana e com militância no socialismo utópico. Sem deixar de considerar suas

diferentes matrizes teórico–metodológicas e políticas, selecionamos, prioritariamente, do primeiro autor o conceito de experiência e, do segundo, a memória coletiva, aproximando interpretações poliédricas para entender as experiências sociais e históricas e a memória dessas experiências, tendo em conta as relações dialéticas presente–passado–futuro (TIRIBA; MAGALHÃES, 2017).

Para Thompson (1981), quando se fala em experiência, há de se considerar a experiência vivida, a experiência percebida e a experiência modificada, a partir das condições objetivas/subjetivas dos processos históricos estruturados, nos quais homens e mulheres se constituem em seu fazer–se como classe trabalhadora. Por sua vez, em *Os quadros sociais da memória*, publicado em 1925, por Halbwachs (1925; 2004), o autor enfatiza que nossas experiências se vinculam a “toda a vida material e moral das sociedades das quais fazemos parte” (p. 38) e desse conjunto de experiências vividas com pessoas, grupos, lugares, datas, constituímos nossa memória, que, em qualquer caso, depende de um dos quadros sociais mais elementares para ser transmitida: a linguagem (MAGALHÃES, 2007). Portanto, a memória é um fenômeno eminentemente social, condicionada por experiências coletivas vividas, herdadas e compartilhadas por grupos sociais e que são apropriadas a partir das necessidades do presente.

A partir do diálogo com ambos os autores, diríamos que a memória coletiva de classe, produzida historicamente, alcança um reconhecimento de “identidade coletiva” quando os sujeitos atuam e tomam consciência de que suas necessidades e suas expectativas são antagônicas as de outra classe. Quando falamos de experiência, estamos nos remetendo a sua natureza (ao seu conteúdo) e a sua transmissão e incorporação por meio da memória social, coletiva, selecionada.

Ao recorrermos aos dois autores, ressaltamos que o caráter e a natureza da experiência humano–social dificilmente podem ser entendidos fora dos quadros sociais, quer dizer, sem que estejam devidamente balizados pelas evidências empíricas do conjunto das relações sociais, contudo sem, em nenhum momento, duvidar de que aí estão presentes suas contradições e seus confi-

tos. Se as experiências são condicionadas por um processo histórico estruturado, ou seja, são determinadas pelas condições materiais de vida, o mesmo não acontece com as formas de sentir e pensar, quer dizer, o mesmo não acontece com a consciência. Nas experiências também comparece, entre outros, a memória do acervo histórico cultural e das relações afetivas, que são parte integrante dos processos de produzir a existência humana. Sendo assim, embora historicamente determinadas, as experiências individuais e coletivas se articulam a sentimentos, valores, símbolos, expectativas e vão conformando a construção de uma memória do trabalho, na qual as relações sociais que se engendram e atuam entrelaçam significados e produzem memórias vividas, recebidas, herdadas e transformadas. E, por sua vez, operam sobre a realidade da vida social ordinária, do trabalho, das relações socioculturais, construindo uma memória coletiva, no caso, de classe, que enlaça esses grupos a experiências passadas.

Como toda categoria, a experiência só pode ser entendida nas condições históricas que a produzem. No entanto, como lembra Thompson (1981), a experiência representa o termo médio entre o ser social e a consciência social. Em certa medida, experiência é o termo ausente entre os estruturalistas, o que dificulta o entendimento de que “não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina sua consciência” (MARX, 1996, p. 25). Ser social e consciência social são um par dialético, assim como mundo da produção e mundo da cultura, infraestrutura e superestrutura. O que é o ser social senão aquele ser que, historicamente datado, torna-se objetiva e subjetivamente humano? O que é o ser social senão aquele que se constitui no conjunto das relações sociais de produção da existência humana?

Na trincheira entre história e sócio-história, a experiência e seu caráter social ganham uma formulação bastante singular e interessante para expressar a história “dos vindos de baixo”, a história da classe trabalhadora e a história do trabalho. Remetemos, inclusive, à formulação de Thompson acerca da discussão da história como tempo e particularidade, enfocando experiências comuns de homens e mulheres reais e concretos e como eles e

elas articulam, criam ou recriam experiências necessárias a sua sobrevivência no terreno econômico, político e cultural. Aqui, há que se ressaltar a contribuição de Burke (1990), um dos historiadores da Escola dos *Annales*, da nova história, quando enfatiza a interseção entre a sociologia e a história, afirmando que enquanto a:

[...] sociologia pode definir-se como o estudo da sociedade humana, colocando o acento nas generalizações sobre a sua estrutura, ‘a história’ pode definir-se como o estudo das sociedades humanas, destacando as diferenças que há entre elas e o câmbio que se produziu em cada uma ao longo do tempo. (BURKE, 1990, s.p).

Importante enfatizar que, nos *Annales*, a cultura ganha autonomia em relação às condições materiais. A classe social não é, para eles, o principal objeto de investigação. Para nós, o é, pois, quando tomamos o conceito thompsoniano de experiência e o conceito halbachiano de memória social e coletiva, reivindicamos que as experiências compartilhadas integram a vida material e cultural, passado e presente, formando memórias sociais e coletivas capazes de favorecer a identidade de classe. Indo além dos pressupostos consensuais halbachianos, como também das teses estruturalistas da determinação econômica sobre as relações sociais, entendemos que o motor da história é a luta de classe mediada pelo conjunto de experiências, que não podem ser desprezadas em nenhuma de suas manifestações.

Em síntese, a experiência, objeto de discussão nesta coletânea, se ampara em uma tradição teórica cuja premissa central considera que a sociedade é composta de homens e mulheres reais atuando e transformando a realidade de acordo com o acúmulo histórico, material e cultural de experiências vividas, mas também transmitidas e apreendidas no seio da realidade material, formando verdadeiros repertórios de aprendizagens sociais, que são acionados de acordo com as necessidades concretas e psicossociais coletivas. Como Thompson (1998), entendemos que a luta de classes é sempre luta por valores. Somos movidos por modos de vida que se contrapõem, são antagônicos ou convivem com outros modos de vida e outros modos de produção.

Depois de buscar os nexos contraditórios entre Thompson e Halbwachs, prosseguimos o projeto de pesquisa *Memória, história e experiência do trabalho* (UESB e UFF) realizando um mapeamento de como o termo “experiência” tem comparecido nas discussões sobre história, memória, trabalho e educação. Observamos que, na maioria das publicações da área da educação, há uma tendência de utilização do termo sem preocupação de conceituá-lo, ou tomá-lo como categoria histórica, o que resulta em um uso genérico do mesmo. Logo de início, observamos que havia uma reiterada recorrência ao termo experiência como um recurso de linguagem ou referência inevitável para explicitar a síntese representativa do fazer humano, a experiência como fruto do trabalho produtivo, social, político etc.

À medida que realizávamos o mapeamento dos textos, compreendíamos a pertinência da pergunta “Experiência: o termo ausente?”, expressa por Thompson e como ela se tornava fundamental para nossos estudos. Termo ausente de quê? Afinal, o que esse termo carrega dentro de si? Quais seus sentidos teórico-metodológicos e epistemológicos? Assim, decidimos convocar nossos pares para refletir, situar, realizar o exercício de explicitar as bases epistemológicas e teórico-metodológicas que recorrem quando discutem a experiência social, individual e coletiva como objeto ou como fonte de interpretação na análise de seus objetos de estudo.

A nossa provocação continua em aberto. Neste livro, nos propomos a apresentar os textos produzidos e reunidos com essa finalidade.

No **Capítulo 1** intitulado *A experiência na concepção materialista dialética da história*, José Claudinei Lombardi afirma que o termo experiência é polissêmico e guarda vários e contraditórios sentidos. Diz ser possível acompanhar, ao longo da História da Filosofia, como ele foi incorporado às diversas escolas desde Platão e sua distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível, que equivalia à diferença entre experiência (opinião) e razão (conhecimento). Foi com Aristóteles que a experiência foi integrada à estrutura do conhecimento, entendida como algo próprio de todos os seres humanos, pela qual se apreende o singular, o empíri-

co, sendo o ponto de partida para o conhecimento dos mundos interior e exterior. Passando pelo medievo, chega-se à modernidade com numerosas concepções, cujo fio condutor são pensadores empiristas e racionalistas. Em Marx e Engels, o termo aparece no conjunto das obras, não sendo possível afirmar que é um conceito fundamental para a teoria do conhecimento que elaboram. Igualmente, não se pode ignorar que o usaram em vários de seus sentidos etimológicos, como as referências que fazem ao mundo empírico, à apreensão do mundo sensível, por exemplo. Na impossibilidade de um estudo aprofundado do conjunto das obras dos dois autores, Lombardi faz uma incursão pela obra que considera fundamental para o entendimento do conceito de experiência na concepção materialista dialética da história, a saber: *A Ideologia Alemã*.

O **Capítulo 2** denomina-se *A historicidade do conceito de experiência*. Nele, a autora Maria Ciavatta (UFF) afirma que o termo experiência é objeto de diferentes interpretações, tanto no que concerne à vida cotidiana, quanto à arte e às ciências. Depois de trazer à superfície a historicidade do termo, que se enraíza em antigos pensadores da cultura ocidental, recupera alguns usos, noções e conceitos em artistas e autores atuais e em alguns temas tratados por filósofos, a partir da noção ou do conceito de experiência que eles trabalham: a natureza (John Dewey), o espaço-tempo (David Harvey), o corpo (Merleau-Ponty), a pobreza (Walter Benjamin), o trabalho (E. P. Thompson). Apresenta, brevemente, a relação entre experiência e o conceito de verdade e como seu sentido científico de experimento ou experimentação se distancia da ciência da história, que trabalha com acontecimentos irrepetíveis, não sujeitos a experimentos. Para finalizar, recomenda o aprofundamento da história da noção ou do conceito de experiência, considerando a elaboração e o uso de cada autor, filósofo ou artista, por ela apresentado.

Em *Experiência, memória, aprendizagem social e política*, **Capítulo 3**, Livia Diana Rocha Magalhães (UESB) parte do pressuposto de que, em termos genéricos, as teorias idealistas, positivistas e pragmáticas, em suas semelhanças e diferenças, sustentam-se na premissa de que os seres humanos são dotados de uma

consciência que os capacita à intencionalidade de selecionar e transmitir as experiências como repertórios de aprendizagens para o seu uso de acordo com suas necessidades sociais. Já a elucidação de Marx (1996, p. 25), segundo a qual "não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina sua consciência", propicia entender a experiência como um conceito que ultrapassa o idealismo prático e pragmático, isso é, como uma categoria material, social e histórica. No texto, a autora considera as contribuições de autores de diferentes matrizes teóricas que contribuem para o entendimento de como as experiências sociais são vividas, acessadas e recuperadas na memória coletiva, constituindo-se como processos de aprendizagem social e política. Entre outros autores, destaca Karl Mannheim, Maurice Halbwachs, José Aróstegui e E. P. Thompson.

Fios invisíveis do(s) mundo(s) do trabalho: a experiência à lupa é o nome do **Capítulo 4**. Nele, Lia Tiriba (UFF) reflete sobre a necessidade de eleger não apenas o “trabalho” como objeto de pesquisa, mas também mulheres e homens trabalhadores, suas culturas e suas experiências de classe, tendo em conta as formas históricas em que se apresentam no diversificado mundo do trabalho. Problematisa o termo “determinação” e as relações entre base e superestrutura, enfatizando a importância da categoria experiência em E. P. Thompson, para apreensão das relações entre estrutura e sujeito. Reivindica um conceito ampliado de classe que contemple aqueles que, simultaneamente, desenvolvem atividades subalternas de trabalho com racionalidades contraditórias e/ou distintas do capital. Ressalta que, na luta contra o capital, também estão presentes as experiências dos povos e comunidades tradicionais, cujas culturas do trabalho perduram em diversos espaços/tempos históricos. Para concluir, sugere, como campo de pesquisa, quatro espaços/tempos do trabalho, nos quais homens e mulheres, por questões de ordem econômica e cultural, movem-se entre a reprodução ampliada do capital e a reprodução ampliada da vida.

O **Capítulo 5** é de autoria de Paolo Nosella (UFSCAR e UNINOVE). Em *Formação escolar de Gramsci: escolha da profissão*

(*Sardenha e Turin, 1891–1915*), o autor apresenta parte de um estudo em desenvolvimento, cujo escopo geral é identificar, na experiência do filósofo italiano Antonio Gramsci, o que influenciou na elaboração de sua proposta de *Escola unitária*. Para isso, acompanha seu percurso formativo escolar, em Sardenha e na Universidade de Turim (1891–1915), partindo do pressuposto de que, para sua teoria pedagógica, a vivência como aluno é referência importante: os hábitos escolares e familiares, a educação infantil, os estudos ginasiais e liceais (ensino médio clássico) e os quatro anos de universidade. Enfatiza os dados biográficos que influenciaram na escolha profissional de jornalista militante e na concepção de *Escola unitária*.

No **Capítulo 6**: *A experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais*, a pesquisadora Marise N. Ramos (UERJ e FIOCRUZ) segue a trilha de Gramsci, indicando que a defesa do princípio educativo da escola unitária e politécnica e da formação integrada assenta-se na convicção de ser, a escola, um espaço social de conhecimento e de contradições. Em busca de referencial teórico–metodológico para a investigação de saberes profissionais de trabalhadores técnicos, situa o pensamento pragmatista de John Dewey, para quem a experiência pode ser individual–psíquica, histórico–psíquica, comportamental e, ainda completamente livre e ao acaso, concretizando-se nos fenômenos naturais, acontecimentos sociais e vivência humana. Questionando ser a verdade o resultado de hipóteses eficientes para a solução de problemas e também o caráter pragmático do trabalho profissional, Marise recorre a autores do materialismo histórico para compreender as relações entre experiência profissional, experiência de classe e cultura.

Estado do conhecimento: a categoria experiência no âmbito da educação física é o **Capítulo 7** desta coletânea de artigos. Escrito por Vera Regina Oliveira Diehl, Vicente Molina Neto e Elisandro Schultz Wittizorecki, os pesquisadores da UFRGS abordam o estado do conhecimento dessa categoria por meio da produção científica e bibliográfica, para dar conta das concepções teórico–metodológicas já construídas na Educação Física. O objetivo é identificar tendências e estabelecer um diálogo com o que vem

sendo produzido sobre a temática experiência e trabalho docente, no âmbito da Educação Física escolar. Ao recuperar os pensamentos de John Dewey, Edward Palmer Thompson, François Dubet, Walter Benjamin e Hans–Georg Gadamer, destacam que, embora as construções teóricas do campo da Educação Física partam de concepções filosóficas distintas, a maioria converge para o mesmo ponto, ou seja, o interesse em problematizar a experiência como um conceito fundamental no processo educativo. Indicam que um dos desafios é superar a compreensão de experiência como um acúmulo temporal do sujeito diante dos acontecimentos no mundo.

A atividade entre a experiência e o conceito: fundamentos da abordagem ergológica do trabalho. Esse é o título do **Capítulo 8**, de autoria de Daisy Moreira Cunha (UFMG). O texto apresenta fundamentos teórico–metodológicos da Abordagem Ergológica do Trabalho, da ergonomia da atividade, de língua francesa (Alain Wisner), das Comunidades Científicas do Trabalho (Ivar Oddone) e da filosofia da vida (Georges Canguilhem). Posteriormente, ao indicar alguns conceitos da ergologia (corpo–si, competências, Dispositivo Dinâmico de Três Polos), problematiza a experiência (de trabalho) para interrogar seu potencial formador e colocar as bases conceituais do trabalho como atividade humana. Ressalta que há um espaço de arbítrio na experiência das normas, em que pese todo o estruturalismo e o taylorismo de nossas leituras críticas, que não pode ser retirado dos seres humanos. Salienta que é nesse terreno antropológico que o epistemológico encontra o axiológico–político, pois o que não se deixa fisgar completamente por nenhum conceito, não se deixa, não mais, governar completamente.

Em seguida, no **Capítulo 9**, Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS) e Naira Lisboa Franzoi (UFRGS) nos brindam com o texto *Experiência e saberes do trabalho: jogo de luz e sombra*, cujo objetivo é refletir sobre o encontro das categorias *saberes do trabalho* e *experiência*. Ressaltam que, embora nem sempre o termo experiência seja explicitado ou analisado, a valorização da experiência é pressuposto de estudos sobre saberes relacionados ao trabalho. Para elas, o mesmo pode ser dito sobre o vocábulo *saber*. Situadas

no campo Trabalho–Educação, afirmam que está em jogo uma disputa entre diferentes posicionamentos teóricos e ético–políticos, a qual alimenta os debates acerca da relação entre experiência, agência humana e estrutura social. Para teorizar sobre imbricação entre trabalho–saberes–experiência, apoiam–se em Gerard Malglaive, Jarbas Barato, Yves Schwartz, Bernard Charlot, E. P. Thompson e Paulo Freire. Afirmam que, entre esses autores, existem convergências e/ou complementaridades que nos permitem avançar no entendimento das relações entre saber e experiência e, conseqüentemente, aprofundar a noção de *saber do trabalho*.

No **Capítulo 10**, *A pesquisa em trabalho e educação diante dos desafios de formação da classe trabalhadora: uma análise a partir da categoria experiência*, Célia Regina Vendramini (UFSC) ressalta que refletir sobre a experiência, o trabalho, a educação, as classes e a luta de classes significa pensar sobre a própria vida humana. Para ela, a categoria experiência, em E. P. Thompson, orienta–nos a evitar o fosso entre esfera econômica e subjetividade humana, uma vez que tem em conta o modo de vida dos trabalhadores – o qual está associado ao modo de produção – e os valores partilhados, as experiências cotidianas, a qualidade de vida, a religião, etc. Em síntese, os sujeitos e as relações entram em cena. Nessa perspectiva, Vendramini analisa as relações que vêm sendo estabelecidas entre o mundo do trabalho e o da educação, particularmente como a categoria trabalho tem sido apreendida nas análises e nas práticas referentes à educação da classe trabalhadora em seus diversos espaços, meios e formas, da fábrica à escola, passando pelos movimentos sociais.

Memorias de la revolución cubana: “Campesino a Campesino” como experiencia de participación popular. Esse é o título do **Capítulo 11**, de autoria de Jesús Jorge Pérez García (PUC–Rio), um cubano que, desde 2016, vive no Brasil. Sem desconhecer as diferenças das matrizes teórico–metodológicas e das concepções de mundo de Thompson e Maurice Halbwachs, compartilha do pressuposto de que a memória coletiva dá sentido às experiências passadas e amadurecidas ao longo do tempo. Tendo em conta a dialética presente–passado–futuro, enfatiza as condições de vida em Cuba, antes e depois de 1959, considerando o protagonismo do Estado

e da participação popular. Apresenta a experiência do *Movimento Agroecológico Campesino a Campesino*, entendida como experiência de classe, de caráter político–educativo, econômico e cultural. Para refletir sobre questões ambientais, articulando–as às realidades cubana e latino–americana, recupera contribuições teóricas de Porto–Gonçalves, Escobar, Leff, Loureiro e dos cubanos Valdés Valdés e Blanco Pérez.

Por fim, para compor o **Capítulo 12**, Livia Diana Rocha Magalhães e Lia Tiriba apresentam *Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória coletiva*. Como indicam na Introdução deste livro, as autoras têm como desafio conversar com dois autores de itinerários teóricos e temporais distintos: um do campo do marxismo historiográfico e o outro do campo da sociologia da memória, de matriz durkeimiana e com militância no socialismo utópico. Concentrando–se na análise do trabalho associado, tomam como referência as contribuições de Edward Palmer Thompson sobre história e experiência de classe, bem como o conceito de memória coletiva de Maurice Halbwachs. Confrontando o trabalho associado com as formas capitalistas de organização do trabalho, analisam as dimensões técnico–produtiva e ético–política das relações entre trabalho e educação, em experiências vividas por trabalhadores fabris durante a Guerra Civil Espanhola (1936–1939) e o Processo Revolucionário em Curso – PREC (Portugal, 1974–1975). Revisitam essas experiências coletivas considerando a memória transmitida e transformada no processo de instauração e de consolidação desses espaços/tempo históricos do trabalho de produzir a vida associativamente.

Como coordenadoras desta coletânea, o que poderíamos dizer sobre um livro escrito por tantas mãos? Como as mãos do “pior arquiteto” (MARX, 1980), são mãos que fazem, que pensam e que repensam os processos de produção da existência humana. Assim como a composição musical ou outra arte qualquer, a arte de escrever exige muito esforço. No processo de reprodução espiritual da realidade humano social (KOSIK, 1996), o “pior escritor” descobre que seu objeto de trabalho foi se plasmando por caminhos tais que ameaçam e, ao mesmo tempo, remodelam o projeto inicial. Escrever é organizar o pensamento, é refletir e

reconsiderar os nexos entre empiria e teoria. Como diz o poeta espanhol Antônio Machado, morto em 1939 pelas mãos do fascismo durante a Guerra Civil Espanhola, “o caminho se faz ao caminhar”. No entanto, para não cair no espontaneísmo, é preciso estar atento e não perder de vista aonde queremos chegar ao eleger a categoria experiência como objeto teórico e empírico.

No Prefácio deste livro, Gaudêncio Frigotto ressalta que “podemos projetar em nossa mente a mais confortável cadeira, mas até que o artesão não a produza não podemos sentar, pois não nos sentamos nas ideias ou nas ideias”. Sua intenção é nos alertar sobre uma questão de ordem epistemológica: a necessidade de buscar a materialidade das concepções de experiências que apreendemos, construímos e interiorizamos como noção ou conceito. Nesse sentido, o que significa dizer que é preciso ouvir a voz da experiência? Se os saberes do trabalho advêm da experiência, é preciso buscar a materialidade das relações sociais de produção que constituem a experiência de trabalho. Se o sabor do pão não revela quem plantou o trigo (MARX, 1980), cabe entender de que maneiras o látigo do feitor de escravos e o olhar ansioso do capitalista se constituem em elementos de sociabilidade na conformação dos processos de trabalho e dos processos educativos.

Ainda no Prefácio, Frigotto nos interpela com duas questões que considera subjacentes ao título do livro – *Experiência: o termo ausente?*:

A primeira assim pode ser expressa: se a experiência está ligada aos processos da vida no trabalho, na educação, na política, na cultura humana em geral, o que explica a sua ausência ou a pouca frequência nas análises da relação trabalho e educação e movimentos sociais? A questão subjacente: quais as consequências políticas, na luta de classes, da ausência ou da parca frequência da análise do terreno contraditório da experiência na compreensão do fato de que a maioria dos trabalhadores pertencem à classe trabalhadora, mas não tem a consciência de seu pertencimento?

Seria a experiência um termo ou uma categoria ausente? Embora o título do livro tenha sido tomado de empréstimo de um dos subtítulos do livro *A miséria da teoria*, de Thompson

(1981, p. 180–201), é mais que evidente que, aqui, a experiência está fortemente presente, não apenas como termo, mas como categoria analítica. Entretanto, além de objeto teórico, ela se constituiu também como objeto empírico em nossas pesquisas? Em que medida temos promovido o diálogo entre conceito e evidência interrogada? O que podemos aprender com as contribuições dos/as autores/as?

Além de Karl Marx, F. Engels, E. P. Thompson e Maurice Halbwachs, outros pensadores serviram como suporte teórico para que os autores/as deste livro pudessem refutar ou reafirmar concepções teórico–metodológicas acerca da categoria experiência. Entre outros, citamos por ordem alfabética: Antonio Gramsci, Antonio Pais, Aristóteles, Bernard Charlot, François Châtelet, François Dubet, Georges Canguilhem, Gerard Malgalive, Hans–Georg Gadamer, Herman Sorgentini, Ivar Oddone, J. Aróstegui, Jarbas Barato, John Dewey, José Martí, Karl Mannheim, Merleau–Ponty, Paulo Freire, Raymond Williams, Vygotsky, Walter Benjamin, Yves Schwartz.

Cada texto fala por si. Cada autor/a interpela a categoria experiência a sua maneira, à luz de referenciais teórico–metodológicos que elege para compreender a realidade humano–social. Parafraseando Gramsci (1982), no processo de conhecer–nos a nós mesmos como resultado de um longo processo histórico, precisamos considerar nossas próprias experiências em diversas esferas da vida social: no trabalho docente, no trabalho de pesquisa ou de reprodução espiritual da realidade, no trabalho de cuidado dos filhos, no trabalho de cuidado do “outro”, além de outros trabalhos necessários para a produção da existência humana. Historicamente e socialmente determinada, a experiência individual é sempre experiência coletiva, gerada e geradora de memória coletiva. É experiência vivida, experienciada coletivamente na relação com o outro, na relação com um determinado grupo ou classe social.

Agradecemos aos pesquisadores e as pesquisadoras que carinhosamente atenderam ao nosso chamado, prontificando–se a explicitar as formas como interpelam teórica e empiricamente a categoria experiência. A José Luis Sanfelice, por acreditar neste trabalho. E também a Gaudêncio Frigotto pela leitura atenta e

cuidadosa dos textos e pelas sábias palavras impressas no Prefácio deste livro, lembrando-nos que, no atual momento histórico, marcado pelo aprofundamento do neoliberalismo, nossa tarefa é “entender a materialidade cotidiana experienciada em condições precárias de produção da existência e de eterna provisoriedade e insegurança em relação ao amanhã”.

Acreditamos ter conseguido aprofundar nossos referenciais teórico-metodológicos, reunindo e socializando as contribuições de algumas redes de pesquisa que compõem e que fazem interlocução com o Museu Pedagógico (UESB), o Neddade (UFF) e o Histedbr (Unicamp) para produzir um livro que cumpre o papel de instigar a discussão sobre a experiência humana, individual e coletiva. Mais uma vez, repetindo as palavras de Thompson (1981, p. 15), essa é “uma categoria que por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador” e também a nós pesquisadores/educadores se, de fato, queremos compreender e transformar a realidade humano-social.

Boa leitura!

Referências

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** – a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1925.

_____. **Os quadros sociais da memória**. Madrid: Plaza de edición, 2004.

_____. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Educação, História e Memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, jun./jul. 2007.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. Experiência de classe e memória coletiva: possíveis aproximações entre E.P.Thompson e Halbwachs. In BERTONI, L.M.; ALMEIDA, José Rubens M.de (orgs): **Crise, conflitos e conhecimento**. Campinas, SP: Librium Editora, 2017, p. 75–86.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

_____. **Costumes em comum**. Estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

A EXPERIÊNCIA NA CONCEPÇÃO MATERIALISTA DIALÉTICA DA HISTÓRIA

José Claudinei Lombardi¹

Foi um desafio escrever sobre “experiência”. Inicialmente rejeitei a empreitada, mas acabei trazendo o estudo para o referencial teórico–metodológico que estou familiarizado: o marxismo. Não conhecia nenhum trabalho que abordava o assunto, nem mesmo tive bom resultado garimpando sobre o assunto na internet. Assim, coloquei-me o desafio de refletir sobre a experiência na concepção materialista dialética da história, tendo por base a clássica obra *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels². Busquei construir uma exposição didática e, por isso, acabei organizando este capítulo em seis partes: primeiro abordo o termo experiência para, em seguida, ir seguindo o fio–condutor da filosofia, buscando entender os sentidos que o termo foi assumindo ao longo do tempo, chegando até meados do Século XIX³; finalmente, exploro o conceito de experiência para o marxismo, concepção em que

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR. Bolsista produtividade do CNPq.

² O trabalho nessa obra teve por objetivo fazer uma crítica aos "jovens hegelianos" e delinear os pressupostos filosóficos que consideravam fundamentais para uma concepção a um só tempo materialista, dialética, histórica e crítica. A redação do manuscrito foi concluída em 1846 e, ainda sem uma redação definitiva e como foi impossível a publicação imediata do livro, os manuscritos foram abandonados “à crítica roedora dos ratos”, como registrou Marx no Prefácio da Contribuição à Crítica da Economia Política. O livro só foi publicado em 1933 e simultaneamente lançado em Leipzig e Moscou.

³ O percurso sobre a concepção de mundo (ontologia) e de conhecimento (gnosologia) ao longo da história foi objeto de meus estudos e reflexões e estão sistematizados no Capítulo 4 da Parte II de minha tese de livre–docência: LOMBARDI, José Claudinei. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels / José Claudinei Lombardi. – Campinas, SP: [s.n.], 2010. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível na Biblioteca Digital da Unicamp.

este conceito não ocupa um lugar central, como uma categoria de análise⁴.

1. Experiência: uma palavra polissêmica

Não é difícil concluir que *experiência* é uma palavra polissêmica e guarda vários e contraditórios sentidos. Etimologicamente vem do grego Εμπειρικός (empírico), do qual originou ἐμπειρία (empirismo) e que foi traduzido para o latim pelo termo *experientia*, uma palavra formada por três partículas: "ex" (fora), "peri" (perímetro, limite) e "entia" (ação de conhecer, aprender ou conhecer). Literalmente se traduz como o ato de se aprender ou conhecer para além dos limites. O termo é usado nas línguas latinas num amplo sentido, abarcando vários significados: 1. o ato ou efeito de experimentar ou a apreensão sensível da realidade pelo sujeito; 2. o ensinamento adquirido com a prática; 3. a habilidade, perícia, a prática adquirida com o exercício de uma profissão (É um professor com experiência...); 4. a demonstração, tentativa ou ensaio por meio de verificação, usualmente sensível (Experiência química). Em termos mais propriamente filosóficos, experiência tem três sentidos: a) de experimentação; b) de conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos; c) de conjunto de conhecimentos individuais ou coletivos que resultam de aquisições acumuladas historicamente pela humanidade⁵. Essas definições para o termo experiência estão presentes no senso comum e foram usados ao longo da História da Filosofia e da Ciência. (FERREIRA, s.d., p. 599; MORA, 1998, p. 263).

2. Experiência na Filosofia Antiga e Medieval

O termo experiência surgiu na Grécia Antiga: *empeiria* (em grego Εμπειρικός— que se lê *empeirikós*) daí empirismo ou conheci-

⁴ Minhas pesquisas e reflexões sobre a concepção materialista dialética da história estão sistematizadas no capítulo 5 da Parte II da mesma tese.

⁵ Para construir esses vários sentidos do termo consultei o verbete “Experiência” de: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. RJ: Editora Nova Fronteira. [s.d.]; também MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

mento empírico que, não etimologicamente se traduz como conhecimento adquirido por meio da experiência. Foi usado na reflexão quanto aos princípios racionais⁶ e foi tratado pelas principais escolas filosóficas: “De onde vieram os princípios racionais...? De onde veio a capacidade para a intuição (razão intuitiva) e para o raciocínio (razão discursiva)? Nascermos com eles? Ou nos seriam dados pela educação e pelo costume? Seriam algo próprio dos seres humanos, constituindo a natureza deles, ou seriam adquiridos através da experiência?” (CHAUI, 1997, p. 69). Na Grécia Antiga, as reflexões filosóficas polarizaram os pensadores em duas posições: o **inatismo**, afirmando que trazemos em nossa inteligência, desde o nascimento, não só os princípios racionais, mas também algumas ideias inatas; o **empirismo**, pressupondo que a razão, com seus princípios e seus procedimentos, levava à aquisição dos conhecimentos através da experiência.

Platão foi um filósofo que centrou discussão no problema do conhecimento, expresso na doutrina das ideias: formas incorpóreas e transcendentais que eram “modelos” dos objetos sensíveis. Suas formulações aparecem em várias obras, como *Mênon*, *Fédon*, *Banquete*, *República*, *Fedro*. A filosofia platônica⁷ faz distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível, diferenciando entre experiência (opinião) e razão (conhecimento). Platão foi o primeiro sistematizador e principal representante do inatismo na Filosofia Antiga (Chaui, 1997, p. 69–70). No *Mênon* Platão supostamente reproduz um diálogo de Sócrates com um jovem escravo analfabeto. Sócrates, usando seu método, vai fazendo perguntas habilidosas ao jovem escravo, conseguindo que este demonstre sozinho um difícil teorema de geometria (o teorema de Pitágoras) e outras verdades matemáticas. Platão então pergunta: como isso seria possível se o escravo não tivesse nascido com a razão e com os princípios da racionalidade? Como dizer que conseguiu demonstrar o teorema por um aprendizado vindo da experiência, se

⁶ CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997 (9ª. Edição).

⁷ Uma síntese sobre a vida e obra de Platão encontra-se em: Platão. *Diálogos*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. — 5. ed. — São Paulo: Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores)

ele jamais sequer ouviu falar de geometria? N^o *A República*, Platão desenvolve ainda mais uma teoria já delineada no *Mênon*, a teoria da reminiscência que afirma que já nascemos com a razão e as ideias verdadeiras, sendo a Filosofia um caminho que nos faz lembrar essas ideias. Para explicar a teoria da reminiscência, Platão narra o mito de Er⁸ do qual conclui que o conhecimento é recordar a verdade que já existe em nós; é despertar a razão para que se exerça por si mesma. Se não nascêssemos com a razão e com a verdade, indaga Platão, como saberíamos que temos uma ideia verdadeira ao encontrá-la? Como poderíamos distinguir o verdadeiro do falso se não nascêssemos conhecendo essa diferença? Disso decorria a ênfase platônica no **método socrático**: Sócrates fazia perguntas, pois, através delas, as pessoas poderiam lembrar-se da verdade e do uso da razão, assim estabelecendo critérios de julgamento.

Aristóteles apontou para o caminho oposto: a experiência integrava a estrutura do conhecimento (*gnosis*), como algo próprio de todos os seres humanos, através da qual se apreendia o singular, o empírico. Era, portanto, o ponto de partida para o conhecimento do mundo interior e exterior. Aristóteles⁹ foi discípulo de Platão, mas que discordou da divisão platônica entre mundo das ideias e mundo dos sentidos. Ao contrário deste, Aristóteles en-

⁸ O pastor Er morreu e foi levado para o Reino dos Mortos. Ali chegando, tomou conhecimento de que todas as almas – dos heróis gregos, de governantes, de artistas, de seus antepassados e amigos, etc. – contemplam a verdade e possuem o conhecimento verdadeiro; ademais, todas as almas, a fim de se purificarem das dívidas passadas, reencarnam sucessivamente até não mais precisarem estagiar na Terra, permanecendo na eternidade. Antes de voltar à Terra, estas almas escolhem, para o benefício de seu aprendizado, uma nova identidade – um nobre, um guerreiro, um mercante, artista, sábio. No retorno à Terra, as almas percorrem uma extensa planície onde passa o *Rio Lethé* (em grego quer dizer esquecimento), e bebem de suas águas. As almas que escolheram vida de rei, de guerreiro ou de comerciante rico, se fartam daquela água e esquecem toda a verdade que contemplaram; as almas que bebem pouco dessa água, quase não se esquecem do que conheceram e são capazes de lembrar o que viram e ter sabedoria, usando assim a razão.

⁹ Uma síntese sobre a vida e obra de Aristóteles encontra-se em: Aristóteles. Tópicos; Dos argumentos sofísticos. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

tendeu que "*Não existe nada na mente que não tenha passado pelos sentidos*". Rejeitou, assim, o inatismo platônico, a realidade era constituída por seres singulares, concretos e mutáveis, empiricamente conhecíveis. A partir do conhecimento empírico da realidade, a ciência estabelecia definições essenciais e buscava atingir o universal, que era seu objeto próprio. A repetição das observações dos casos particulares permitia uma operação do intelecto, a indução, que conduzia do particular ao universal. O universal era o resultado dessa atividade intelectual (Pessanha. In: Aristóteles, 1987). O universal que existe no espírito humano, sob a forma de conceito, não é uma criação subjetiva, nem ideias transcendentais do mundo físico, mas sim a estrutura inerente aos próprios objetos. Mas a filosofia aristotélica **não** se restringia ao conhecimento científico, empírico, da realidade, pois mesmo as ciências se articulavam à especulação metafísica. A metafísica era, afinal, o estudo do ser enquanto ser, podendo revelar a estrutura característica de qualquer ser que, partir da qual o intelecto, usando os dados fornecidos pela sensação, construía conceitos. A metafísica garantia, assim, que os conceitos não eram meras convenções do espírito humano e que a lógica, enquanto instrumento que permite a utilização científica desses conceitos, era fundamentada na realidade, sobre a qual poderia legitimamente operar.

No longo período de hegemonia ideológica do cristianismo, sob a Igreja Católica, o inatismo e o empirismo também estiveram presentes na Filosofia Medieval, notadamente em Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Agostinho¹⁰ inspirou-se no neoplatonismo, buscando fundir o caráter especulativo da filosofia grega com o caráter prático da filosofia latina (o cristianismo). Seu interesse central estava nas questões sobre Deus e a alma, inclusive quando se preocupava com problemas práticos e morais, como o mal, a liberdade, a graça, a predestinação. Para Agostinho a problemática gnosiológica foi resolvida retomando o iluminismo platônico, mas diferentemente deste, admitia os sentidos como fontes de conhecimento. Seu entendimento, entretanto,

¹⁰ Pessanha, Santo Agostinho: Vida e Obra. In: Agostinho, Santo. Confissões; De magistro = Do mestre / Santo Agostinho. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

nada tinha de apoio ao empirismo, pois para o conhecimento intelectual era necessária uma luz espiritual que vinha de Deus, era o Verbo de Deus, a origem de todas as ideias. No Verbo de Deus existiam as verdades eternas, as ideias, as espécies, os princípios formais das coisas e os modelos dos seres criados. Para o conhecimento das verdades eternas e das ideias das coisas reais, a luz intelectual só poderia ter uma origem: o Verbo de Deus. Em Agostinho (MELO, 2015) o inatismo da reminiscência platônica foi reinterpretado em sentido teísta e cristão, mas rejeitando a reminiscência como um processo de recordação de vidas passadas. A verdade não é criada pelo pensamento, mas é descoberta por ele; a verdade não é uma descoberta exterior, mas um processo interior, um Bem que está no homem. A gnosiologia platônica foi mantida, mas com o conteúdo da teologia cristã: para que o conhecimento intelectual humano se realizasse, não bastavam as forças naturais do espírito, era fundamental e necessário uma particular e direta iluminação divina¹¹.

Santo Tomás de Aquino¹² foi um sistematizador do conjunto do saber filosófico, teológico e moral de seu tempo (MATTOS, 1988), constituindo-se num intelectual que viveu intensamente os conflitos intelectuais de sua época e que opunham a fé à razão, a teologia à filosofia, a crença na revelação bíblica às descobertas dos filósofos gregos. Eram conflitos que vinham da filosofia grega e, com a feudalização, se acentuaram com a difusão da filosofia aristotélica na segunda metade do século XII. O mais profundo dos conflitos entre a filosofia aristotélica e os defensores da fé cristã, era que a doutrina aristotélica tinha um conteúdo não só distinto, mas contrário ao da concepção cristã de mundo: para Aristóteles o mundo é eterno e incriado; Deus é o motor imóvel do universo, "pensamento que se pensa a si mesmo" e

¹¹ MELO, José Joaquim Pereira. SANTO AGOSTINHO E O PROBLEMA DA APRENDIZAGEM HUMANA. *Imagens da Educação*, v. 5, n. 1, p. 82–94, 2015. Link para o artigo: <file:///home/zezo/Downloads/23787-114672-1-PB.pdf>.

¹²MATTOS, Carlos Lopes de. Sto. Tomás: Vida e Obra. In: Sto. Tomás de Aquino, Dante Alighieri. *Seleção de textos / Sto. Tomás de Aquino, Dante Alighieri*; tradução Luiz João Baraúna... [et al.]. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os pensadores)

nada cria; a alma não é forma do corpo organizado, devendo nascer e morrer com ele, sem ter nenhuma destinação sobrenatural. A filosofia aristotélica contrariava totalmente as noções de um Deus criador e providente, bem como a crença numa alma imortal, na queda e redenção do homem – concepções fundamentais à doutrina cristã (Idem). Tomás de Aquino, tomando por base a filosofia aristotélica, elaborou uma perspectiva empírica e racional, sem inatismos e iluminações divinas. O conhecimento humano partia dos sentidos, revelando objetos concretos e singulares; pela abstração o homem criava conceitos universais. Baseando-se na metafísica do ato–potência de Aristóteles, defendeu Santo Tomás que o intelecto do homem podia gerar conceitos abstratos e gerais em decorrência do intelecto não ser simplesmente passivo, mas receber e registrar os dados dos sentidos. Embora o conhecimento tenha início no plano corpóreo, pois são os sentidos que apreendem os objetos materiais, o processo de conhecimento é comandado por sua finalidade, situada no plano incorpóreo, espiritual: o "intelecto agente", já em ato, move a atualização da inteligibilidade e da universalidade potenciais dos dados fornecidos pelos sentidos (idem).

3. Experiência na modernidade: o empirismo e o racionalismo

Passando pelo período medieval, chega-se à modernidade com duas grandes concepções: o racionalismo (termo que englobou o inatismo) e o empirismo. O racionalismo seguiu as trilhas do inatismo, atribuindo o conhecimento à razão, aos pensamentos, sendo o método dedutivo considerado superior ao indutivo na investigação filosófica. A mente humana, através do uso da razão, organiza logicamente os fatos, conduzindo-nos a uma conclusão. Para os racionalistas, somente a razão pode proporcionar uma verdade absoluta, pois os sentidos são ilusórios. Os principais racionalistas foram Descartes, Leibniz e Espinosa. Descartes expressou as bases do racionalismo, na continuidade do inatis-

mo¹³, considerando que algumas ideias são inatas como “capacidade de pensar e compreender as essências verdadeiras, imutáveis e eternas das coisas” (ABBAGNANO, 1982, p. 521). René Descartes¹⁴ quem fincou as bases do racionalismo moderno, buscando os primeiros princípios do conhecimento científico. O começo de suas reflexões é colocar em dúvida o próprio conhecimento: nada resiste a dúvida, mas o próprio ato de duvidar, ou de pensar em duvidar, leva à primeira conclusão metódica: “*Cogito, ergo sum*” (Penso, logo existo). É exatamente este “*Cogito*” que dá a garantia subjetiva de toda ideia clara e distinta no tempo em que a percebo. O cogito cartesiano funda, desde o racionalismo, a possibilidade da ciência (GRANGER, 1996). O *Cogito, ergo sum* é a primeira ideia inata e dela decorre o verdadeiro método de conhecer.

Leibniz considerava inatas as verdades que se revelam imediatamente como tais à luz natural, sem ter necessidade de outra verificação (idem, ibidem). O inatismo não era o mesmo que havia sido formulado, como uma espécie de escultura que a alma trazia consigo ao nascer. Ao adágio escolástico “*Nihil est in intellectu, quod prius non fuerit in sensu*” (“nada está no intelecto que não tenha passado pelo sentido”) foi acrescido por Leibniz pela restrição “*nisi ipse intellectus*” (senão o próprio intelecto), afirmando com isso que o intelecto (a alma) dispõe, por sua própria conta, as categorias que os sentidos não lhe poderiam oferecer, como ser, substância, uno, mesmo, causa, percepção, raciocínio, etc. (idem, ibidem).

Numa perspectiva contrária ao racionalismo se perfilaram os empiristas. O empirismo é uma teoria gnosiológica que afirma a primazia da experiência sensorial na construção do conhecimento, não havendo conhecimentos inatos, verdades *a priori* ou conceitos abstratos e universais. É sempre preciso partir de fatos concretos. Metodologicamente enquanto o racionalismo se baseia

¹³Estou tomando por base Nicola ABBAGNANO, Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

¹⁴GRANGER, Gilles–Gaston. Introdução. In: DESCARTES, René. *Meditações Metafísicas*. Introdução de Gilles Gaston Granger. Prefácio e notas de Gérard Lebrun. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 5. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Os Pensadores).

na matemática, na razão e no método dedutivo, o empirismo se baseia nas ciências naturais, nas experiências repetidas e no método indutivo de construção do raciocínio. Antes da experiência, nossa razão é como uma “folha em branco” onde nada foi escrito, ou uma “tábula rasa” onde nada foi gravado (CHAUI, 1997, p. 71). Para os empiristas (cf. CHAUI, 1997, p. 71–72) os conhecimentos começam com a experiência dos sentidos, as sensações, em que as coisas da realidade exterior excitam nossos sentidos (cores, sabores, odores, sons, textura, etc.). As sensações formam uma percepção, resultado das várias e diferentes sensações. As percepções, por sua vez, se combinam ou se associam. A combinação ou associação pode dar-se por três motivos: por **semelhança**, por **proximidade** ou contiguidade espacial e por **sucesão temporal**. A causa da associação das percepções é a repetição. Essas associações constituem as ideias que, trazidas pela experiência, isto é, pela sensação, pela percepção e pelo hábito, são levadas à memória e, de lá, a razão as apanha para formar os pensamentos.

O empirismo desenvolveu-se na modernidade a partir da contribuição de vários autores: como John Locke, George Berkeley e David Hume¹⁵. John Locke é considerado o “pai” do empirismo britânico, em franca oposição ao racionalismo que predominava na Europa. Em sua obra *Ensaio Sobre o Entendimento Humano*, a mente humana foi descrita como uma “tábula rasa”, na qual, por meio da experiência, eram gravadas as ideias. Locke diferenciava dois tipos de ideias: as ideias simples, sobre as quais não se poderia estabelecer distinções, e as ideias complexas e que resultavam de associações de ideias simples, pelo qual era formado um conceito abstrato da substância material. George Berkeley foi outro pensador dessa concepção filosófica e científica. Não admitia o pressuposto da passagem dos conhecimentos obtidos pelos dados da experiência para um conceito abstrato e universal. Para Berkeley a substância material não podia ser conhecida em si mesma, apenas se conhecem as qualidades resultantes do proces-

¹⁵ Não estou sendo original na síntese sobre esses três autores clássicos do empirismo, tendo apenas sistematizado o conteúdo do verbete “Empirismo” da Enciclopédia livre. In: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Empirismo>

so perceptivo. Para ele, o conhecimento nada mais era que um feixe de sensações, daí sua máxima: “*ser é ser percebido*”. Berkeley defendeu a existência de uma mente cósmica, universal e superior à dos homens: Deus que tudo percebe e conhece. Para o homem, entretanto, o mundo era impossível de ser verdadeiramente conhecido, pois esse conhecimento só é acessível a Deus. Essa concepção defendida por Berkeley ficou conhecida na filosofia como idealismo subjetivo. David Hume, por sua vez, reconhecia dois tipos de conhecimento: as *matérias de fato* e a *relação de ideias*. O primeiro tipo de conhecimento decorria da percepção imediata e era a única forma verdadeira de conhecimento. A *relação de ideias* resultava da relação ou inferência de outras ideias e da qual se conclui outra ideia; esta nova ideia, era logicamente verdadeira e necessária, uma vez que foi inferida através de um raciocínio demonstrativo, pelas regras da lógica formal. Este conhecimento, porém, era apenas tautológico, pois nada acrescentava de novo, tratando-se apenas da relação de ideias que os homens já possuíam. Hume refutou a própria noção de causalidade, pois o motivo de um fenômeno ser sempre seguido de outro faz com que eles se relacionem entre si de tal forma que um é encarado como causa do outro. Entretanto, causa e efeito, enquanto impressões sensíveis, não passam de um evento seguido de outro. A noção de causalidade—necessária a partir da simples observação, sem aplicação dos “raciocínios demonstrativos” não passa apenas de uma dedução humana, que de forma alguma constitui um conhecimento verdadeiro, trata-se apenas de um costume, de um hábito.

No mesmo processo em que foram sendo elaborados, o racionalismo e o empirismo foram objeto de crítica, apontado-se os limites e os problemas que essas gnosiologias apresentavam. No século XVIII eram grandes os problemas filosóficos enfrentados pelo inatismo e pelo empirismo: “Do lado do inatismo, o problema pode ser formulado da seguinte maneira: como são inatos, as ideias e os princípios da razão são verdades intemporais que nenhuma experiência nova poderá modificar. [...]. Do lado do empirismo...: a racionalidade ocidental só foi possível porque a Filosofia e as ciências demonstraram que a razão é capaz de alcançar a universalidade e a necessidade que governam a própria

realidade, isto é, as leis racionais que governam a Natureza, a sociedade, a moral, a política. Ora, a marca própria da experiência é a de ser sempre individual, particular e subjetiva. Se o conhecimento racional for apenas a generalização e a repetição para todos os seres humanos de seus estados psicológicos, derivados de suas experiências, então o que chamamos de Filosofia, de ciência, de ética, etc. são nomes gerais para hábitos psíquicos e não um conhecimento racional verdadeiro de toda a realidade, tanto a realidade natural quanto a humana.” (CHAUI, 1997, p. 75).

4. Experiência na síntese kantiana

A síntese filosófica de Immanuel Kant¹⁶, denominada de criticismo ou idealismo *transcendental*, foi uma resposta do pensador aos problemas do inatismo (racionalismo matemático) e do empirismo (a física newtoniana). Kant promoveu uma “revolução copernicana” na Filosofia (CHAUI, 1997, p. 76–77), submetendo o pensamento filosófico ao crivo da análise crítica e debruçando-se, fundamentalmente, sobre duas questões: quanto as possibilidades, limites e esferas de aplicação do conhecimento; sobre a problemática moral – como o homem deve agir em relação aos semelhantes, como proceder para obter a felicidade ou o bem supremo. Abordaremos apenas a primeira problemática.

Para Kant¹⁷, o conhecimento é a própria razão e esta é como uma *Luz Natural* de tudo. Analisando o problema do conhecimento, em sua *Crítica da Razão Pura*, Kant entendeu a razão como uma estrutura vazia, uma forma pura e sem conteúdo, uma estrutura universal, única para todos os seres humanos, em todos os tempos e lugares. Essa estrutura não é adquirida pela experiência – e é *a priori* – pois vem antes da experiência e não depende dela (idem, p. 78). Os conteúdos que a razão conhece e sobre os

¹⁶ CHAUI, Marilena de Souza (consultoria). Kant: Vida e obra. KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*; tradução de Valerio Rohden e Udo Balduur Moosburger. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores)

¹⁷ Síntese didática da filosofia kantiana, da qual nos apropriamos ao longo do texto, encontra-se em: <http://conteudodafilosofia.blogspot.com.br/2011/08/kant-immanuel-1724-1804.html>.

quais reflete, advém da experiência. Sem o conhecimento empírico, a razão seria vazia e inoperante. Kant distinguiu duas formas de conhecimento: o empírico ou *a posteriori* e o puro ou *a priori*. Os conhecimentos empíricos (*a posteriori*) são aqueles fornecidos pela experiência; os conhecimentos puros (*a priori*) são puras intuições, não dependem de qualquer experiência sensível e distinguem-se pela universalidade e necessidade. A experiência sensível, por si só, jamais produz juízos necessários e universais e quando se está diante de conhecimentos desse tipo, estamos diante de um conhecimento *a priori* (cf. CHAUI, 1987, p. IX). Juntamente com essa distinção entre conhecimentos *a priori* (puros) e *a posteriori* (empíricos), Kant distinguiu entre juízo analítico e juízo sintético. Nos *juízos analíticos*, fundados no princípio de identidade, o predicado aponta um atributo contido no sujeito, sendo o juízo apenas um processo de análise, através do qual se extrai do sujeito aquilo que já está contido nele (*idem, ibidem*). Os *juízos sintéticos*, ao contrário, fundem o conceito expresso pelo predicado ao conceito do sujeito e constituem o único tipo que enriquece o conhecimento. Os juízos analíticos não representam qualquer enriquecimento ao conhecimento, o cerne do conhecimento está nos juízos sintéticos, para os quais Kant apresentou ainda outra divisão: *juízo sintético a posteriori* e *juízo sintético a priori*. Os *juízos sintéticos a posteriori*, são universais e necessários, mas carecem de importância pois são contingentes e particulares, resultados de experiências esgotáveis em si mesmas; os *juízos sintéticos a priori* constituem o núcleo da teoria do conhecimento kantiana, devem ser, ao mesmo tempo, universais e necessários, sintéticos e objetivos, fundados na experiência.

Para Kant o conhecimento racional é aquele que produz a Filosofia e a Ciência, constituindo-se em uma síntese da razão entre uma forma universal inata e um conteúdo particular oferecido pela experiência. O conhecimento pressupõe a estrutura da razão, constituída por três estruturas – ou formas – *a priori*: a estrutura ou forma da sensibilidade; a estrutura ou forma do entendimento e a estrutura ou forma da razão propriamente dita. Para Kant só há conhecimento quando a experiência oferece conteúdos à sensibilidade e ao entendimento, tendo a razão a função de

regular e controlar a sensibilidade e o entendimento. A forma da sensibilidade é a que permite ter percepções. O espaço é uma forma a priori da sensibilidade, bem com o tempo que também não é percebido (apenas temos a experiência do passado, do presente e do futuro), pois o tempo é outra forma *a priori* da sensibilidade que existe em nossa razão antes da experiência e sem a experiência. A forma do entendimento, por sua vez, organiza os conteúdos enviados pela sensibilidade, (organiza as percepções). Sendo o conteúdo oferecido pela experiência, sob a forma do espaço e do tempo, a razão, através do entendimento, organiza tais conteúdos empíricos através dos conceitos. Para tanto, o entendimento possui aprioristicamente um conjunto de elementos que organizam os conteúdos empíricos: são as categorias e sem elas não pode haver conhecimento intelectual, pois elas são as condições para o conhecimento. As categorias permitem organizar os dados da experiência segundo a qualidade, a quantidade, a causalidade, a finalidade, a verdade, a falsidade, a universalidade, a particularidade. São categorias a priori pelas quais o sujeito do conhecimento formula os conceitos, organiza a realidade e a conhece.

Para Kant, em sua *Crítica da Razão Pura*, o conhecimento é constituído por sínteses dos dados ordenados pela intuição sensível espaço-temporal, mediante as categorias apriorísticas do entendimento. Para ele, não é possível conhecer o *noumenon*¹⁸ ou as coisas em si mesmas, mas apenas o fenômeno, as aparências. É a **razão** que conhece os objetos do conhecimento; e os objetos do conhecimento são os conteúdos empíricos que recebeu as formas e as categorias do sujeito do conhecimento. Para Kant a razão não está nas coisas, mas nos homens; ela é sempre razão subjetiva, não podendo conhecer a realidade em si mesma, nem pode

¹⁸ É preciso um breve esclarecimento sobre a palavra **Númeno** ou **noúmeno**, etimologicamente do grego (*νοούμενον*) referia-se a um objeto ou evento conhecido sem a ajuda dos sentidos. Para os filósofos gregos antigos, a esfera do númeno referia-se a uma realidade superior, apenas conhecida pela razão filosófica; também foi entendido como a essência de algo, aquilo que faz algo ser o que é. Kant introduziu o termo para referir-se à coisa em si, ao real, aos seres como existem em si mesmo, de forma independente da experiência dos sujeitos. O *noúmeno* é incognoscível.

pretender que exista uma razão objetiva governando as próprias coisas (CHAUI, 1997, p. 78–79).

5. Experiência na síntese hegeliana

Georg Wilhelm Friedrich Hegel¹⁹ também elaborou uma síntese para responder aos limites do racionalismo, do empirismo e também para o kantismo. Para ele a razão é, ao mesmo tempo, o entendimento e a realidade profunda das coisas, a essência do próprio Ser; um modo de pensar as coisas e o próprio modo de ser das coisas. A máxima de Hegel “*O racional é real e o real é racional*”, *significa que o real e o ideal são faces de uma mesma e única moeda, a própria expressão da realidade* (ARANTES, 2005, p. 14). Até então, as Ideias só eram racionais e verdadeiras se fossem intemporais, perenes e eternas; Hegel, entretanto, defendeu que tudo se transforma no decurso da história, se manifestando no próprio processo histórico: “*A história universal nada mais é do que a manifestação da razão*”. A razão não está na História; ela é a História. A razão não está no tempo; ela é o tempo. É ela que dá sentido ao tempo. (CHAUI, 1997, p. 80).

A história para Hegel é um progresso, um vir-a-ser, a história do Espírito universal que se desenvolve e se realiza por etapas sucessivas até atingir, no final, a plena consciência de si mesmo: “*o absoluto só no final será o que ele é na realidade*”²⁰. O Espírito, de início adormecido, “alienado” no universo, surge cada vez mais manifestamente como ordem, como liberdade, como consciência. O progresso do Espírito continua e se concluirá através da história dos homens. Cada povo, cada civilização, tem por missão realizar uma etapa desse progresso do Espírito. O Espírito humano, de início uma consciência confusa, um espírito puramente subjetivo, a sensação imediata. Depois, ele consegue obje-

¹⁹ ARANTES, Paulo Eduardo (consultoria). Hegel: Vida e obra. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Estética: A Ideia e o ideal; Estética: o Belo Artístico ou o Ideal; tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Os pensadores).

²⁰ Síntese didática da filosofia hegeliana, da qual nos apropriamos ao longo do texto sobre o autor, encontra-se em:

http://conteudodafilosofia.blogspot.com.br/2011/07/hegel_29.html .

tivar-se sob a forma de civilizações, de instituições organizadas. É o Espírito objetivo que se realiza naquilo que Hegel chama de "o mundo da cultura", quando o Espírito se descobre mais claramente na consciência artística e na consciência religiosa, para finalmente apreender-se na Filosofia como Saber Absoluto. Após ter saudado em Napoleão "o espírito universal a cavalo", Hegel entendeu que o Estado prussiano de seu tempo era a expressão mais perfeita do Espírito Absoluto. A força não oprime o direito, mas o exprime; aquele que é vitorioso na História é, simultaneamente, o mais dotado de valor e a virtude "exprime o curso do mundo".

Entendendo a Razão como devir histórico, Hegel buscou entender a razão lógica que rege a história. A lógica clássica considerava que uma proposição era quando reduzida, identificada a uma proposição já admitida, operando com o princípio de identidade. Para Hegel, entretanto, a história, ao contrário, é o domínio do mutável. Aplicar a razão clássica à história equivalia a mostrar que a mudança é aparente, que no fundo tudo permanece idêntico. Isso seria negar a própria história, recusar o tempo. Contrapondo-se a esse entendimento, o racionalismo idealista de Hegel colocou o devir, a história, em primeiro plano. Concebeu o processo racional como um processo dialético, no qual a contradição não é um acidente que deve ser evitado, mas, ao contrário, é o próprio motor do Espírito, ao mesmo tempo em que é o motor da história, já que esta última não é senão o Espírito que se realiza no tempo. Para Hegel a contradição é o núcleo do pensamento e das coisas simultaneamente. O pensamento não sendo estático, procede por meio de contradições: da *tese* à *antítese* e, desta, à *síntese*, como num diálogo em que a verdade surge a partir da discussão e das contradições. Uma proposição (*tese*) não se põe sem se opor a outra (*antítese*) que, sendo a negação da primeira, resulta transformada em outra que não ela mesma. Com isso a primeira proposição é finalmente transformada e enriquecida, resultando numa nova formulação (*síntese*).

A dialética era para Hegel, ao mesmo tempo, um procedimento superior do pensamento e o movimento das próprias coisas. Aplicada ao conceito filosófico fundamental do Ser, este aca-

bava se enriquecendo dialeticamente. O Ser se constitui na filosofia como uma noção simultaneamente a mais abstrata e a mais real, a mais vazia e a mais compreensiva. Como é possível o ser transformar-se em outra coisa? Pelo princípio de identidade (fundamento da lógica formal) isso é impossível. Somente pressupondo o princípio de contradição é que seria possível pressupor que o Ser é, em última análise, absolutamente nada, é não ser! O ser, puro e simples, equivale ao não-ser (sua antítese). A contradição se resolve no vir-a-ser, resultando no devir (síntese), na qual o Ser e o Não-Ser se reencontram fundidos, reconciliados. Hegel apresenta uma síntese disso através de um exemplo célebre de sua dialética: o episódio dialético, do senhor e do escravo²¹, expresso na *Fenomenologia do Espírito*.

Atentando-me para a perspectiva com que Hegel tratou a experiência, entendo que é preciso lembrar que ele se opôs à síntese apriorística de Kant, na qual a razão é a construtora da realidade e toda a sua atividade situa-se no âmbito da experiência, pois a síntese a priori não pode, de modo algum, transcender a experiência. A elaboração de Hegel conduziu-o a um monismo imanentista resolvido na dialética. Para elevar a realidade da experiência à realidade absoluta, praticamente divina, Hegel foi obrigado a mostrar a racionalidade absoluta da própria experiência. Sendo o mundo da experiência limitado e deficiente, inconcebível no âmbito ontológico (do Ser enquanto Ser) da filosofia aristotélica, regida pelo princípio de identidade, Hegel retomou o princípio de contradição da antiga Filosofia Grega concebendo a racionalidade absoluta da realidade da experiência mediante o vir-a-ser absoluto (de Heráclito), no qual um elemento gera o seu oposto. Em termos lógicos, Hegel recriou dialética, como uma nova lógica para racionalizar o elemento potencial e negativo da experiência. Na elaboração hegeliana da *dialética*, cuja característica fundamental é a negação, a positividade se realiza através da negatividade, num movimento lógico de **tese, antítese e síntese**. A lógica dia-

²¹ Dois homens lutam entre si. Um deles é pleno de coragem. Aceita arriscar sua vida no combate, mostrando assim que é um homem livre, superior à sua vida. O outro, que não ousa arriscar a vida, é vencido. O vencedor não mata o prisioneiro, ao contrário, conserva-o cuidadosamente como testemunha de sua vitória. Tal é o escravo, o "servus", aquele que foi conservado.

lética hegeliana difere da antiga lógica formal não somente pela negação do princípio de identidade e de contradição, tal qual eram concebidos na antiga lógica formal, mas também porque a nova lógica dialética era a própria lógica do Ser, coincidindo a lógica dialética com a ontologia. Em Hegel a realidade é o vir-a-ser dialético da Ideia, é a autoconsciência racional do Espírito Absoluto, e como resultado sua concepção filosófica acabou num sistema que coerentemente alinhou o monismo ao panteísmo, o idealismo ao imanentismo.

6. Experiência no marxismo originário

Em Marx e Engels o sentido do termo experiência aparece ao longo do conjunto das obras, mas isso não significa que é um conceito fundamental para a teoria do conhecimento marxista; mas o termo foi usado em vários de seus sentidos etimológicos: o conceito filosófico de experiência foi usado por referência ao mundo empírico, à apreensão do mundo sensível, por exemplo. Para o tema que estamos explorando no presente capítulo, ainda que breve e resumidamente buscarei expor o conceito de experiência para a teoria do conhecimento sistematizada por Marx e Engels. Ainda que seja uma simplificação didática, esta foi elaborada a partir de três fontes constitutivas: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês, conforme Lênin e seu clássico texto “As Três Fontes e as Três partes constitutivas do marxismo”²².

Com relação à filosofia alemã, sabe-se que a disputa política e filosófica fervia na Alemanha da primeira metade do Século XIX. No centro desse embate estava o legado do pensamento de Hegel, notadamente após sua morte em 1831, ficando seus seguidores divididos em dois campos contrários²³: os hegelianos de

²² Lênine. V.I. As Três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo. Março de 1913. In: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tres-font.htm>.

²³Verbete sobre os hegelianos de esquerda em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/h/hegelianos_esquerda.htm>. ; mais completo e complexo está o verbete na enciclopédia livre: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jovens_hegelianos.

direita, que assumiam uma interpretação politicamente conservadora; os de esquerda, também chamados de jovens hegelianos, e que tomavam Hegel em um sentido revolucionário, levando-os a aderirem ao ateísmo na religião e ao socialismo na política. O grupo de direita detinha a hegemonia do hegelianismo acadêmico, dominando as cátedras de filosofia e ocupando posições de prestígio na universidade e no governo. Entendiam que as evoluções dialéticas da história alemã foram completadas, com o czarismo, e que a sociedade prussiana, como existia, era o mais pleno desenvolvimento social e político para a época. Os jovens hegelianos, ao contrário, consideravam que a história ainda não havia se completado e que ainda ocorreriam mudanças dialéticas mais extensas, pois a sociedade da Prússia estava longe da perfeição, com bolsões de miséria, governo autoritário, censura, discriminação e perseguição religiosa aos não luteranos. A tática da *esquerda hegeliana* para sabotar o que consideram base de um Estado corrupto e despótico, era atacar a base filosófica da religião. Os seus principais membros eram os irmãos Bauer (Bruno, Edgar e Egbert), Ludwig Feuerbach, Moses Hess, Arnold Ruge, Max Stirner, David Strauss, Karl Marx e Friedrich Engels (mais ao final).

Karl Marx e Friedrich Engels partiram das questões candentes do tempo que viviam e que foi fundamental para a elaboração de uma concepção filosófica e científica mais ampla e complexa. No início da década de 1840, Engels estava profundamente desafiado pela realidade dos trabalhadores ingleses, resultando em profundas reflexões críticas sobre a situação da classe trabalhadora inglesa e sobre as contradições existentes no capitalismo. Marx, por outro caminho, também enfrentava as questões materiais dos trabalhadores, particularmente o chamado “roubo de lenha”, afinando suas análises com as do jovem Engels. O trabalho intelectual e a inserção política levaram Marx e Engels a refletirem sobre realidade alemã e europeia, sobre as contradições das relações da moderna propriedade privada e das relações da produção capitalista, conduzindo-os a analisarem a base material da sociedade burguesa e a natureza e função das classes sociais e do Estado político moderno, inclusive suas expressões ideológicas no plano das representações filosóficas, científicas, religiosas.

Essa trajetória – da inserção nas questões da época e da crítica às concepções da esquerda hegeliana – ocorreu no breve período entre 1842 e 1845, sendo marcada pela: publicação dos escritos sobre a liberdade de imprensa²⁴, por Marx, em 1842; publicação de *A questão judaica* e da *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, por Marx, em 1843; publicação, por Engels, em 1844, do *Esboço de uma crítica da economia política*; no mesmo ano Marx se dedicava a aprofundar seus estudos econômicos e filosóficos, resultando nos *Manuscritos econômico e filosóficos*, de 1844; em 1845 Engels publica *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, e Marx aprofundava suas análises sobre a obra de Feuerbach, redigindo as *Teses sobre Feuerbach* que só foram publicadas posteriormente; publicação de *A Sagrada Família*, primeira obra conjunta de Marx e Engels de crítica aos jovens hegelianos, até finalmente a elaboração de *A ideologia alemã*²⁵, escrita entre 1845 e 1846 que não foi então publicada ainda em vida pelos autores. A primeira edição completa ocorreu apenas em 1932.

A ideologia alemã foi, no meu entendimento, a obra filosófica conjunta de Marx e Engels mais importante, constituindo-se na primeira e mais estruturada exposição dos pressupostos fundamentais da concepção materialista dialética da história, redigida como um acerto de contas com a filosofia alemã de seu tempo: tanto da obra de Hegel, como a dos jovens hegelianos, notadamente Ludwig Feuerbach. O livro²⁶ é uma crítica ácida, quase sempre em tom sarcástico, com a ridicularização do idealismo e do materialismo da filosofia alemã, ao mesmo tempo que foram expondo as principais categorias filosóficas, metodológicas e teóricas da nova concepção: a um tempo materialista, dialética e

²⁴ Esse escrito de Marx de 1842 pode ser lido em: Karl Marx. Liberdade de Imprensa. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006. Encontra-se disponibilizada na internet em: http://resistir.info/livros/liberdade_de_imprensa.pdf.

²⁵ O título completo dessa obra é: *A Ideologia Alemã. Crítica da Novíssima Filosofia Alemã na Pessoa dos seus Representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do Socialismo Alemão na Pessoa dos seus Diversos Profetas*.

²⁶ Nas citações estou usando a seguinte edição: MARX e ENGELS. *A Ideologia Alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas*. Volume I e II. Lisboa: Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes. [s.d.]

histórica. Não há concessão na “crítica hegeliana”, esta “nunca ultrapassou... o terreno da filosofia”; sobre os jovens hegelianos entenderam que “Toda a crítica alemã desde Strauss até Stirner limita-se a criticar representações religiosas”, mas não é lutando contra a religião e a fraseologia do mundo que se luta com o mundo realmente existente, mas “Nenhum destes filósofos se lembrou de perguntar qual seria a relação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a relação entre a sua crítica e o seu próprio meio material.” (MARX e ENGELS, s.d., p. 15, 16 e 17, respectivamente).

A partir da crítica que foram tecendo, também evidenciavam o fio condutor que possibilitava o entendimento da determinação material, em termos ontológicos, bem como a determinação realista do conhecimento pelo sujeito, em termos gnosiológicos. Numa dimensão ou noutra, afirmaram a primazia da realidade material, das relações reais estabelecidas entre os homens, e não da aparência, do imediato, do que os homens dizem (do discurso) ou de seus pensamentos (das ideias). Marx e Engels tinham pleno conhecimento do desenvolvimento da ciência moderna, dos avanços e conquistas da ciência da natureza, resultado da pesquisa empírica e da observação, da descoberta das relações reais e das leis que regem os fenômenos da natureza. A partir desses avanços, consideravam necessário superar a ideologização na história dos homens, no desvelamento das relações entre os homens, quer seja na relação dos homens com a natureza, quer seja na relação dos homens entre si. Para eles a ciência da natureza não lhes interessava, pois era necessário considerar o condicionamento recíproco entre a natureza e os homens, face a ideologização e falseamento de toda a história dos homens, convinha então pensar numa única ciência – a Ciência da História, como uma ciência da totalidade, em conhecida nota de rodapé riscada nos manuscritos²⁷. Era preciso, metodologicamente, superar as visões

²⁷ Apenas conhecemos uma ciência, a da história. Esta pode ser examinada sob dois aspectos; podemos dividi-la em história da natureza e história dos homens. Porém, estes dois aspectos não são separáveis; condicionar-se-ão reciprocamente. A história da natureza, aquilo que se designa por ciência da natureza, não nos interessa aqui; pelo contrário, é-nos necessário analisar em detalhe a história dos homens, pois, com efeito, quase toda a ideologia se reduz a

distorcidas construídas sobre o mundo e sobre os homens, era necessário superar as quimeras das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários (Idem, p.17).

O que Marx e Engels propunham, em oposição ao idealismo alemão, era o entendimento da determinação da realidade materialmente existente, tanto no que diz respeito à ontologia quanto à gnosiologia. No que diz respeito à vida dos homens, colocaram centralidade nas relações existentes: a análise partir do processo real de produção da existência, não daquilo que os homens pensam, não daquilo que os homens dizem de sua vida. Contrários a toda ideologização, ao endeusamento da forma, do discurso e do pensamento dos homens, Marx e Engels colocaram foco na própria produção da vida material, no modo como os homens produzem a sua vida material, em suas relações de produção e suas forças produtivas, pois são estas que condicionam a vida social. Para pensarem e para se expressarem, os homens precisam estar vivos; e para viverem, precisam produzir a sua própria existência. Para entender o modo como os homens produziam sua existência, apontavam para a necessidade de se ter premissas que expressassem as relações dos indivíduos reais, de suas ações e de suas condições materiais de existência, perfeitamente verificáveis por vias empíricas (pela experiência):

As premissas reais de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaborada quando do seu aparecimento, quer das que ele próprio criou. Estas bases são... verificáveis por vias puramente empíricas. (MARX e ENGELS, s.d, p.18).

O conhecimento, como processo e como resultado de um fazer próprio e característico do ser humano, é a forma pela qual o homem expressa abstratamente as relações que mantém com o

uma falsa concepção dessa história ou ao puro e simples abstrair dela. A própria ideologia é somente um dos aspectos dessa história (Idem, p.18).

mundo circundante e com outros homens. Sendo, pois, produto da existência humana, também as formas assumidas pelo conhecimento transformam-se historicamente, estando submetidas às mesmas determinações históricas que as demais ideias produzidas pelos homens. Assim, as ideias constituem a representação daquilo que o homem faz, da sua maneira de viver, do modo como se relaciona com outros homens, do mundo que o circunda e das suas próprias necessidades. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina o mundo do pensamento.

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. [...]

[...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar o assunto, parte-se da consciência como sendo o indivíduo vivo; e na segunda, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e considera-se a consciência apenas como a sua consciência. (MARX e ENGELS, s/d., p. 25–26).

O idealismo da herança hegeliana tinha que ser invertido para possibilitar o entendimento histórico das relações reais entre os homens; também o materialismo fenomênico de Feuerbach, limitadamente empirista, tinha que se fundar em bases reais e históricas. Para tanto, Marx e Engels explicitaram textualmente que essa forma de considerar o assunto não era desprovida de pressupostos – esses não eram os indivíduos isolados, abstratos ou fixos da imaginação – mas “apreendidos no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas” (idem, p. 26). Assim fazendo, “a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, como a apresentam os empiristas, e que são ainda abstratos, ou a ação imaginada de sujeitos imaginários, como para os idealistas” (idem, p.26–27). A superação dessa forma idealista de conhecer

resultava na ciência real, positiva: “É onde termina a especulação, isto é, na vida real, que começa a ciência real, positiva, a expressão da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens”. Nesse exato ponto “termina o fraseado ocô sobre a consciência” e o saber real passa a ocupar o seu lugar. A eliminação das dificuldades para o conhecimento das relações seria possível pelo uso de premissas que resultassem do estudo do processo de vida real e da atuação dos indivíduos de cada época (idem, p. 27).

Não é possível uma exposição mais detalhada, mas considero que foi n’*A Ideologia Alemã* que Marx e Engels lançaram as categorias que possibilitam o entendimento das relações implicadas na produção e reprodução da vida: as *forças produtivas* que determinam, em última instância, as relações sociais de produção, bem como todas as demais relações, inclusive as formas de intercâmbio. Num certo grau de desenvolvimento, as forças produtivas entram em contradição com as relações de produção existentes. Esta contradição resolve-se pela revolução social em que a antiga forma que se apresentava como um entrave tem que ser superada; no lugar dessas, sucede-se uma nova, correspondente a forças produtivas mais desenvolvidas. E assim, sucessivamente, no decorrer de todo o desenvolvimento histórico, se estabelece a ligação entre os sucessivos graus de desenvolvimento, condicionada por uma forma de sociedade para outra e, para compreender as leis do desenvolvimento da sociedade, essa descoberta é essencial. A descoberta do mecanismo interno de desenvolvimento da base material da vida, por sua vez, aponta de forma bem específica para a dependência entre os principais aspectos da vida social: as forças produtivas e as relações de produção, o conjunto das relações de produção e a superestrutura política, as formas da consciência social, etc. As revoluções sociais, nesse sentido, ao resolverem as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, constituem as encruzilhadas da história que, em determinadas épocas, representam a passagem de um modo de produção para outro, de uma formação social para outra. Eles esclarecem, portanto, o que e quais são as fases essenciais do desenvolvimento histórico da produção, com base no desenvolvimento

das forças produtivas, cuja expressão externa do nível de desenvolvimento dessas forças resulta na divisão do trabalho.

Pressupondo que a base objetiva de toda revolução social é a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, expressa na forma de intercâmbio, Marx e Engels entenderam que era inevitável uma revolução comunista²⁸: quando as forças produtivas criadas pela grande indústria chegassem a uma contradição insolúvel com a propriedade privada, se tornando um entrave para a produção. Assim, as forças produtivas tornavam-se forças destrutivas. No capitalismo esta contradição objetiva está na base da luta de classes entre o proletariado e a burguesia e esta só poderá ser eliminada pela revolução proletária comunista. Chegavam, portanto, nessa obra, a apontar o projeto de humanidade que aposta na razão e na ciência para alcançar a verdade; na possibilidade do progresso dos meios de produção e que implicava no progresso da humanidade, das relações dos homens entre si; na competência dos homens para autogerir suas vidas em coletividade, em conformidade com as condições históricas que encontram e que foram legadas pelo passado, superando todas as formas de escravidão pela necessidade anteriormente estabelecidas²⁹. A nova concepção, portanto, deveria partir da realidade e não de fundamentos arbitrários ou dogmáticos, só existentes abstratamente na imaginação. Era preciso partir da própria realidade

²⁸ O comunismo, segundo Marx e Engels (1999, p. 110) “[...] distingue-se de todos os movimentos anteriores pelo fato de que subverte os fundamentos de todas as relações de produção e de intercâmbio anteriores, e que aborda pela primeira vez conscientemente todos os pressupostos naturais como criação dos homens que nos precederam, despojando-os de seu caráter natural e submetendo-os ao poder dos indivíduos unidos. Sua instituição é, portanto, essencialmente econômica, a produção material das condições dessa união; faz das condições existentes condições da união”.

²⁹ Orientados pela fé das possibilidades da razão e da ciência, Marx e Engels dedicaram todas as suas energias a colocar-se a serviço da classe na qual reconheciam as perspectivas da revolução do modo capitalista de produção e de suas mazelas: a classe operária, a classe com cadeias radicais, as cadeias da eterna escravidão ao trabalho e à produção dos gêneros essenciais para a satisfação das necessidades de todos, apropriados privadamente pela classe dominante. Portanto, classes com interesses antagônicos e contraditórios, movendo a história.

e as bases dessa realidade eram empiricamente verificáveis (verificáveis a partir da experiência, certamente).

Acabei fazendo um percurso longo para explicitar como a experiência (base e fundamento do conhecimento empírico) apareceu na obra *A ideologia alemã*, de Marx e Engels. Certamente não fiz uma exposição exaustiva, nem conclusiva, sobre o uso marxista desse termo proficuamente polissêmico: “experiência”. Para o aprofundamento dos pressupostos fundamentais da concepção a partir da leitura dos clássicos considero necessária a leitura não apenas d’*A ideologia alemã* de Marx e Engels, mas de dois escritos de Engels, importantes na compreensão da sistematização da concepção materialista e dialética da história: o primeiro é *Anti-Düring*³⁰, publicado na forma de artigos entre 1877–78 em *Vorwärts* e publicado como livro em Leipzig em 1878; o segundo é *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*³¹, publicado na revista *Die Neue Zeit*, números 4 e 5, de 1886, e em livro em Stuttgart, em 1888.

Para o que aqui estamos tratando, interessa particularmente a leitura da primeira parte da *Introdução*, denominada de *Generalidades* (ENGELS, 1878, p. 17–24), do *Anti-Düring*, na qual Engels faz uma exposição sintética, em apenas oito páginas, do desenvolvimento do chamado **socialismo moderno** e que, para ele, foi produto de dois movimentos: em primeiro lugar, dos antagonismos de classe entre a burguesia e o proletariado e da anarquia que preside a produção; em segundo lugar, do aparecimento e desenvolvimento do movimento socialista. Nos primeiros parágrafos tece o surgimento e desenvolvimento do antagonismo entre as classes que conduziu a formação e transformação do modo de produção feudal em capitalista, e como das lutas de classe surgiram três grandes utopistas – Saint-Simon, Fourier e Owen – e que, dos antagonismos da produção capitalista, propu-

³⁰ ENGELS, Friedrich. *Anti-Düring: filosofia, economia política, socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. Versão digital pode ser encontrada em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1877/antiduhring/index.htm>.

³¹ ENGELS, Friedrich. *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*. In: MARX e ENGELS. *Obras escolhidas*. Volume 3. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s.d., p. 169–207. Versão digital disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1886/mes/fim.htm#r10>.

seram projetos políticos “destinados a abolir as diferenças de classes, seguindo em linha reta as pegadas dos materialistas franceses” (idem, p. 18). Igualmente seguindo os passos dos racionalistas, não pretendiam esses autores “emancipar uma determinada classe, mas toda a humanidade, com a instauração do reinado da razão e da justiça eterna” (idem *ibidem*).

Para converter o socialismo utópico em científico, era preciso situá-lo no terreno da realidade. Engels entendeu que, para isso, a moderna filosofia alemã foi fundamental, pois possibilitou a restauração da dialética como método do pensamento a partir da superação da lógica formal (idem, p. 19). Foi com Hegel que a dialética atingiu seu máximo desenvolvimento: com ele, pela primeira vez, o mundo da natureza, da história e do espírito foi concebido como um processo, “como um mundo sujeito à constante mudança, transformações e desenvolvimento constante” (idem, p. 22). Com ele, também a história da humanidade foi entendida como um processo: não mais “como um caos áspero de violências absurdas”, mas como o processo de desenvolvimento da própria humanidade e esta incumbia ao pensamento a tarefa de descobrir suas leis internas (idem, *ibidem*). Apesar do mérito de Hegel em ter desenvolvido a dialética, tinha seus limites: primeiro, a limitação de seus conhecimentos; em segundo os limites do conhecimento de sua época; e, em terceiro, “Hegel era idealista” e “As ideias de seu cérebro não eram, para ele, imagens mais ou menos abstratas das coisas... mas coisas que, em seu desenvolvimento, se lhe apresentavam como projeções realizadas de uma ‘ideia’, existente não se sabe onde, antes da existência do mundo” (idem, *ibidem*).

A inversão do idealismo conduziu ao materialismo. Não do materialismo puramente metafísico e mecanicista, mas de uma concepção que “resume e sistematiza os novos progressos das ciências naturais”, entendo que toda a natureza tem também a sua história no tempo e tudo o que faz parte dela se transforma, nasce e morre. Com os novos conhecimentos da ciência e que a realidade revelava, houve também uma revisão de toda a história, com a qual ficou demonstrado que a história é “sempre uma história de luta de classes” e que estas classes em luta foram sempre

foram fruto das condições econômicas; por isso que a estrutura econômica da sociedade foi colocada como “a base real sobre a qual se erigia, em última instância, todo o edifício das instituições jurídicas e políticas, da ideologia filosófica, religiosa, etc. de cada período histórico” (idem, p. 24). Foram essas descobertas as bases para a concepção materialista e dialética da história, na qual “a existência é quem determina a consciência do homem e não é a consciência quem determina a existência” (idem, *ibidem*).

Com base nessa nova concepção ainda era preciso entender e explicar o regime capitalista, em suas conexões históricas, como um regime necessário e historicamente produzido que, da mesma forma que havia surgido, também seria superado. Era preciso desmascarar todos os disfarces do capitalismo e a “principal máscara, sob a qual se disfarçava o capitalismo, caiu por terra com a descoberta da mais-valia”. Com ela ficou revelado que o regime capitalista de produção e exploração tinha como base fundamental a apropriação do trabalho não pago, com isso “o processo da produção capitalista e o da criação do capital já não continham nenhum segredo” (idem, *ibidem*).

Com relação ao *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*, Engels inicialmente, na parte I, analisou detidamente os fundamentos da filosofia hegeliana (ENGELS, 1888, p. 172–175), concluindo que

A filosofia, em seu conjunto, termina com Hegel; por um lado, porque em seu sistema se resume, de maneira mais grandiosa, todo o desenvolvimento filosófico; por outro lado, porque este filósofo nos indica, ainda que inconscientemente, a saída desse labirinto dos sistemas para o conhecimento positivo e real do mundo. (idem, p. 175).

Engels também adentra na análise das diferentes ideias e práticas partidárias do hegelianismo, resultando em fins da década de 1830 na cisão da escola hegeliana em duas alas (idem, p. 176–177). A ala mais combativa dos jovens hegelianos se voltou para o materialismo anglo-francês, de onde surgiu *A essência do Cristianismo* de Feuerbach, provocando grande impacto e uma força libertadora inimaginável. (p. 177).

Na Parte II dessa obra, Engels analisa o problema fundamental da filosofia, a relação entre ser e pensamento, dividindo as grandes concepções filosóficas em conformidade com o encaminhamento dado quanto à determinação e situação do ser em relação ao pensamento, isto é: é a ideia (o pensamento) o fator primeiro da matéria (o ser), ou é a matéria o fator primeiro da ideia? Engels esclarece que a resposta a essa problemática dividiu os filósofos em duas grandes concepções ontológicas:

[...] os que afirmavam o caráter primordial do espírito em relação à natureza e admitiam, portanto, em última instância, uma criação do mundo [...] firmavam o campo do idealismo. Os outros, que viam a natureza como o elemento primordial, pertencem às diferentes escolas do materialismo. (ENGELS, 1888, p. 179).

O problema fundamental da filosofia contém também outro aspecto, gnosiológico, que trata da relação do pensamento com o mundo existente: qual a relação do pensamento e do ser? O pensamento é capaz de conhecer o mundo real? Pode o pensamento, com suas representações e conceitos sobre o mundo, formar uma imagem exata da realidade? (Idem, p. 179–180). Engels não avançou no esclarecimento da divisão entre os filósofos quanto ao fator determinante do conhecimento – o ser ou o pensamento, a matéria ou a ideia, o objeto ou o sujeito e que possibilita diferenciar as concepções em objetivistas (as coisas do mundo existente são determinantes do conhecimento pelo sujeito) e subjetivistas (o sujeito é primário na relação de conhecimento do mundo existente). Muito interessante é a síntese de Engels dos embates filosóficos modernos (assunto que adentrei anteriormente neste texto). Sobre o kantismo, Engels sintetizou as críticas ao idealismo e ceticismo kantiano feitas por Hegel e Feuerbach, ressaltando os limites e as contribuições desses dois clássicos. O limite de Hegel era seu idealismo; seu mérito foi em recolocar a historicidade e que o levou a desenvolver o método dialético mais que nenhum outro filósofo de seu tempo: “[...] o sistema de Hegel, por seu método e por seu conteúdo, já não era mais que um materialismo posto de cabeça para baixo de forma idealista” (idem, p. 181). Foi com Feuerbach que se deu o rompimento

com a filosofia hegeliana, pois se impunha a ele “a convicção de que a existência da ‘Ideia absoluta’ anterior ao mundo, preconizada por Hegel, a ‘preexistência das categorias lógicas’ antes que existisse um mundo”, certamente referindo-se à Kant, não passavam de “resíduo fantástico da crença num criador ultraterreno” (idem, p. 182). Para Engels a contribuição do materialismo fuerbachiano foi em afirmar que “o mundo material é perceptível pelos sentidos e do qual nós, homens, também fazemos parte, é o único real” emendando que “nossa consciência e nosso pensamento... são o produto de um órgão material, corpóreo: o cérebro” – com isso afirmava que o homem apreende o mundo material, que é exterior a si próprio, através de sua experiência sensorial, de seus órgãos dos sentidos, e que esta experiência é processada em seu cérebro pensante –, concluindo que “A matéria não é um produto do espírito e o próprio espírito não é mais que o produto supremo da matéria” (idem, p. 182). Ao chegar a esse ponto, Feuerbach se deteve. Apesar do espetacular desenvolvimento das ciências da natureza impulsionadas pelo materialismo, Engels aponta seus limites: a primeira era que se tratava de um materialismo predominantemente mecânico; a segunda era sua incapacidade de conceber e entender o mundo como um processo, em seu desenvolvimento histórico (idem, p. 183). Essa concepção imperava no campo das ciências da natureza, mas também no campo da história.

Na parte IV Engels expôs didática e sistematicamente os fundamentos da concepção materialista e dialética da história, após adentrar na parte terceira na filosofia da religião e na teoria moral (ética) de Feuerbach (idem, p. 186–193). Engels indica precisamente que foi da decomposição da escola hegeliana que brotou a concepção que efetivamente a superaria e que está associada ao nome de Marx. Com relação às bases da ciência da história, apesar dos pontos em comum da história da natureza e da história dos homens, a história da sociedade é diferente da história da natureza. Exceto pela ação do homem sobre a natureza, transformando-a, os fatores que atuam uns sobre o outro não dependem da consciência, mas decorrem da ação recíproca entre os fatores da própria natureza que, aparentemente, são regidos por leis ge-

rais. Na história da sociedade as ações decorrem de homens dotados de consciência e que são movidos “sob o impulso da reflexão ou da paixão, buscando determinados fins”, pois “nada se produz sem intenção consciente, sem um fim desejado” (idem, p. 198). A história dos homens, na superfície aparente das coisas parece se reger pelo acaso, mas de fato sempre está também regida por leis iminentes e “o problema consiste em descobrir essas leis” (idem, p. 198), pois:

Os homens fazem sua história, quaisquer que sejam os rumos desta [...] e a história é, precisamente, o resultado dessas numerosas vontades projetadas em direções diferentes e de sua múltipla influência sobre o mundo exterior [...] é necessário não se deter tanto nos objetivos de homens isolados, por muito importante que sejam [...] as em ações contínuas que traduzem em grandes transformações históricas. [...] eis o único caminho que nos pode conduzir à descoberta das leis que regem a história em seu conjunto, tanto quanto a história dos diferentes períodos e países [...] (Idem, p. 198–199).

Na história moderna do modo de produção capitalista “[...] todas as lutas políticas são lutas de classes e que todas as lutas de emancipação de classe, apesar de sua inevitável forma política [...] giram em última instância em torno da emancipação econômica” (idem, p. 201). No que diz respeito à época moderna e “seus gigantescos meios de produção e de comunicação”, não se pode esquecer que “[...] o Estado não é um domínio independente, ... mas tem sua existência e evolução explicadas, em última instância, pelas condições de existência econômica da sociedade” e ainda que “[...] o Estado [...] não é mais que o reflexo em forma condensada das necessidades econômicas da classe que domina a produção”. Também é a esfera econômica que determina, em última instância, o direito e as leis que, em condições normais, são produzidas para sancionar as relações econômicas existentes, mas que podem variar a forma com que se revestem. Assim, referindo-se a Estados em que ainda dominam as relações pequeno-burguesas e semifeudais “[...] pode rebaixar-se esse direito ao seu próprio nível, simplesmente através da prática judicial [...], ou então, com a ajuda de alguns juristas supostamente ilustrados e

moralizadores, pode-se decompilá-lo num código próprio, ajustado ao nível dessa sociedade”. (Idem, p. 201–202). Engels adentra também na questão da ideologia como expressão interessada dos interesses dominantes e que para as massas acaba se constituindo em falsa consciência – hoje chamadas de “fake news” – e também na religião – como ideologia e como instituição vinculada a esse Estado de coisas. “Os homens em cujo cérebro esse processo ideológico se desenrola ignoram forçosamente que as condições materiais da vida humana são as que determinam, em última instância, a marcha desse processo, pois, se não o ignorassem, ter-se-ia acabado toda ideologia” (idem, p. 203).

Concluindo

Para o marxismo, a ideologia e as representações que os homens produzem do mundo que vivem, construídas a partir das **experiências** vividas pelos homens, através de seus órgãos sensoriais, e processadas em seu cérebro pensante (e que, apesar do espetacular desenvolvimento dos conhecimentos da neurologia e da psicologia, ainda pouco conhecemos sobre seu funcionamento), não terminam com as descobertas científicas e o entendimento das leis que regem a história da natureza e a história dos homens. ENTRETANTO, a **educação**, ao possibilitar aos homens o acesso aos saberes artísticos, filosóficos e científicos construídos e sistematizados pela humanidade, certamente contribuirá para a superação do estado (e do Estado) de coisas que limitam a construção de um mundo habitável e sustentável e de uma sociedade fundada na igualdade e no bem comum entre todos os homens.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ARANTES, Paulo Eduardo (consultoria). Hegel: Vida e obra. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética: A Ideia e o ideal**;

Estética: o Belo Artístico ou o Ideal. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Os Pensadores).

ARISTÓTELES. **Tópicos**: Dos argumentos sofisticos. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Original inglês de W.A Pickard. (Os Pensadores).

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ENGELS, Friedrich. 2. ed. **Anti-Düring**: filosofia, economia política, socialismo. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K.; ENGELS.; F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d., vol. 3, p. 169–207.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. RJ: Nova Fronteira, [s.d.]

GRANGER, Gilles–Gaston. Introdução. In: DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Introdução de Gilles Gaston Granger. Prefácio e notas de Gérard Lebrun. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural (Os Pensadores), 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**; tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburguer. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

LÉNINE. V.I. **As Três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo**. Março de 1913. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm>>.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Livro Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010. Disponível na Biblioteca Digital da Unicamp.

MARX, Karl.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. Lisboa: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes. [s.d.]. Volumes I e II.

MARX, Karl. **Liberdade de Imprensa**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006.

MATTOS, Carlos Lopes de. Sto. Tomás: Vida e Obra. In: **Sto. Tomás de Aquino, Dante Alighieri**. Seleção de textos / Sto. Tomás de Aquino, Dante Alighieri; tradução Luiz João Baraúna... [et al.]. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores).

MELO, José Joaquim Pereira. Santo Agostinho e o problema da aprendizagem humana. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 1, p. 82–94, 2015. Disponível em:

<<file:///home/zezo/Downloads/23787-114672-1-PB.pdf>>.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PESSANHA, José A. M. Santo Agostinho: Vida e Obra. In: AGOSTINHO, Santo. **Confissões; De magistro** = Do mestre. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

PLATÃO. **Diálogos**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

A HISTORICIDADE DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Maria Ciavatta¹

“A produção artística de Koki Tanaka alcança as ideias, as *experiências* e a materialidade da vida cotidiana” (Bienalle e Arte, 2017)².

Introdução

O termo *experiência*³ é objeto de diferentes interpretações, tanto ao nível da vida cotidiana, como da arte e das ciências. É um conceito das ciências da natureza, das ciências que utilizam a experimentação, diferentes da filosofia e das ciências sociais que não produzem os fatos que são seu objeto de estudo. O termo também representa diversas formas de expressão nas artes (na música, na pintura, no audiovisual etc.); indica formas de participação na vida política.

Iniciamos esta reflexão sobre a historicidade da polissemia do termo. O termo *experiência* vem do grego (εμπειρικός) e seu sentido é de conhecimento pelos sentidos. Na língua portuguesa, pode significar experimento, experimentação, prática de vida, habilidade, perícia, prova, demonstração, conhecimento transmitido pelos sentidos, conhecimento acumulado pela humanidade.

¹ Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Titular em Trabalho e Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense, Pesquisadora do CNPq, coordenadora do Grupo These – Projetos Integrados de Pesquisa sobre Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF–UERJ–EPSJV/Fiocruz) mciavatta@terra.com.br

² A obra é uma recriação de *Walking in Unknown* (2017). Documenta uma viagem de quatro dias a pé, até a central nuclear mais perto de sua casa em Kioto. (Biennale e Arte, 2017).

³ Todos os grifos da palavra experiência no texto são nossos.

Se remontamos aos séculos, encontramos o sentido de *experiência* em Aristóteles (IV século a. C), como conhecimento da realidade. Antônio Pais (2012) registra dois fundamentos: “a aprendizagem que conduz ao conhecimento pela *experiência*” [...] e “o modo como o universal está presente no conhecimento do particular”, o que resume arte e ciência (p. iii). Francis Bacon (século XVI)⁴, considerado o pai da ciência moderna enquanto ciência experimental, percebeu que “[...]a própria noção de *experiência*, como ele a utilizava, nada tinha a ver com o que até então havia sido chamado de *experiência*. A *experiência* era, até então, não o experimento, mas o acúmulo de sabedoria pela vivência”. (GIRALDELLI, 2014, p. 2).

A *Biennale e Arte* de Veneza em 2017 é expressiva do conteúdo artístico diversificado do uso da palavra expressa pelos curadores e/ou pelos próprios artistas: “A Mostra se propõe como que a uma *experiência* que desenha um movimento de extroversão, do eu para o outro, para o espaço e as dimensões menos definíveis”. (MACEL, 2017, p. 3). O termo *experiência* aparece na apresentação de várias das obras expostas, expressando vivência interior e relação com o mundo exterior:

– “A obra de Vajiko *Chachkbiani* têm a conotação de um humanismo poético que existe entre a *experiência* pessoal e a realidade política” (Georgia);

– o desejo que sua narrativa pessoal “seja compreendida como parte da *experiência* da maioria da humanidade” (Juan Salazar Javier, do Peru)⁵.

Bill Viola, em sua retrospectiva de trabalhos de videoarte (Florença, maio de 2017), utiliza a ideia de *experiência* em dois sentidos, experiência como prática artística e experiência como ensaio, experimentação ou experimento:

– “[...] a mostra percorre – através de extraordinárias *experiências* de imersão entre imagem, espaço e sonho – a carreira deste mestre da videoarte, das primeiras *experimentações* dos anos

⁴ Francis Bacon (1561–1626), filósofo, ensaísta, político inglês.

⁵ Estas referências foram copiadas diretamente das obras expostas na *Biennale e Arte* 2017.

setenta até as grandes instalações dos anos dois mil”. (GALAN-SINO; SEBREGONDI, 2017).

A revisão do conceito e do uso do termo experiência nos sugerem uma questão preliminar à historicidade dos usos do termo experiência, é o conceito de verdade. Vimos que a objetividade dos fatos e a subjetividade das vivências, sentimentos, pensamentos dos sujeitos sociais são aspectos intrinsecamente relacionados nas experiências. São afirmações ou expressões de fronteiras indefiníveis da natureza humana, aceitas como verdadeiras ou não. Portanto, o conceito correlato de verdade não lhe é estranho, principalmente, no claro–escuro dos conhecimentos dependentes das avançadas tecnologias do universo digital e da ideia de “pós–verdade”⁶.

A verdade é um problema clássico da filosofia e da ciência. O termo experiência não tem a mesma densidade histórica, mas ambos os termos situam–se no limite da relação entre o ser humano e a realidade que lhe é interna e externa. Para Mustè (2005), uma primeira ameaça que se coloca para a verdade histórica é o ceticismo, a impossibilidade de conhecer a verdade científica nos termos do pensamento hegemônico para o conceito de ciência: “[...] a ideia de que a ciência comporta sempre uma “referência” à *experiência* [como experimento, experimentação] e que nela se encontra um terreno de verificação das próprias afirmações”. Mas a história tem por objeto fatos que não podem ser reproduzidos em laboratório ou experimentados, não pode apresentar provas, mostrar experiências empíricas que seriam o critério de ciência. Assim, seria impossível obter o conhecimento histórico como verdade científica, porque a história se ocupa do passado e, necessariamente, de fatos que não foram objeto da experiência do historiador. Outra forma de compreender os fatos como fontes de pesquisa, é buscar compreendê–las na situação de historicidade em que também se encontra o pesquisador (p. 11)⁷, o que, entendemos, também seria válido para o que consideramos *experiências*.

⁶ Sobre o uso atual do termo “pós–verdade” e sua crítica, v., entre outros, Alessandro Baricco, 2017.

⁷ Marcello Mustè (2005) é um filósofo e historiador italiano.

Partimos da historicidade do termo experiência com seus diversos significados e usos, sua relação com a verdade, com a história entendida tanto como *esperienza* como relato dos fatos, experiências, sentimentos, sensações e sua relação com o mundo real, o mundo interior e exterior aos seres humanos. Nesta segunda seção, revemos o conceito e seu uso tal como utilizado e/ou descrito pelos autores acima relacionados.

Os exemplos apresentados em relação ao uso do termo *esperienza* impõe, primeiro, a concepção da objetividade e da subjetividade da vida humana como um todo; em segundo lugar, aconselha à busca da historicidade do termo nos autores que têm se debruçado sobre seu sentido mais profundo; em terceiro lugar, a assumir que o termo não se esgota na semântica que o especifica, antes, sua historicidade deve ser buscada no contexto do espaço-tempo de seu uso pelos sujeitos sociais.

Para fins deste trabalho, além dos exemplos apresentados do uso do termo, presentes na linguagem de artistas de diversos países, cujas *esperienze* se fizeram notar na *Biennale e Arte* de 2017 e na Mostra *Rinascimento Elettronico* de Bill Viola, vamos nos deter em alguns autores que estudaram o tema, aqueles que logramos identificar: por ordem de apresentação, a partir de seus textos originais e outros complementares: John Dewey, David Harvey, Merleau-Ponty, Walter Benjamin e Edward P. Thompson⁸.

Experiência e natureza

Iniciamos esta apresentação com John Dewey (1980)⁹, embora o autor não se situe no âmbito do referencial teórico que orienta este trabalho, por três razões: primeiro, a ordem cronológica do uso do termo: Dewey é o primeiro autor, dentre os filósofos mais próximos da educação brasileira, que tem uma elaboração sistemática e central em sua obra, sobre o conceito de *expe-*

⁸ As datas são apenas de publicação, não indicam a cronologia dos estudos apresentados.

⁹ John Dewey (1859–1953), filósofo, escritor norte-americano, foi o principal elaborador da escola progressista e da filosofia pragmática. “Experiência e natureza” foi originalmente publicado em 1925.

riência. Em segundo lugar, porque sua concepção coincide com um momento importante da história do conhecimento, a expansão da ciência experimental e de seu método científico para a filosofia, para as nascentes ciências sociais e para a educação e, portanto, coloca em questão o conceito de verdade.

Dewey tratou do tema da *experiência* em três aspectos: *experiência* e natureza, a arte como *experiência* e vida e educação, onde também desenvolve a questão da *experiência*. Nas dimensões restritas deste artigo, vamos tratar apenas de “*experiência* e natureza”, onde ele explicita o sentido epistemológico do termo, objeto geral do presente trabalho.

Falando sobre a historicidade dos conceitos, particularmente, do conceito de verdade, Mustè (2005) recomenda que a historicidade dos termos deve ser buscada no contexto do espaço-tempo de seu uso pelos sujeitos sociais (p. 11). Dewey é contemporâneo de William James¹⁰, de Augusto Comte, de Stuart Mill, filósofos do positivismo e do pragmatismo. A data de 1856 é dada como o início da ciência que recebeu o nome de “Sociologia”, em 1856 por Auguste Comte, na 47ª Lição do Curso de Filosofia Positiva (MUCCHIELLI, 2001). A proposta de uma sistematização universal das ciências nos moldes da ciência experimental vai alcançar todas as áreas de conhecimento, inclusive a sociologia, a história, a antropologia, a psicologia, a pedagogia, vai alicerçar o desenvolvimento tecnológico, a revolução industrial, a expansão do capitalismo, a ascensão da burguesia (entre outros, v. SEVERINO, 1999).

Em “*Experiência* e natureza”, o termo *experiência* aparece repetidamente. Mas, das passagens mais, ou menos ambíguas, dois sentidos ficam claros: a *experiência* como os primeiros contatos com a natureza, a “*experiência* primária”; e a *experiência* como experimento, como aplicação de um conhecimento especializado, o método científico, o único que transforma a *experiência* primária em “*experiência*”. Nas palavras do autor: “O método empírico é o

¹⁰ Augusto Comte (1798–1857); Stuart Mill (1806–1876); William James (1842–1910), um dos raros pensadores citados por Dewey (op. cit., p. 9 e 10).

único capaz de fazer justiça a essa inteireza inclusiva da ‘*experiência*’” (op. cit., p. 10 – aqui, aspas do autor).

Os seres da natureza são seu objeto permanente de reflexão: “Não é a *experiência* que é experienciada, e sim a natureza – pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante. Coisas interagindo de determinadas maneiras são a *experiência*; elas são aquilo que é experienciado”. (DEWEY, 1980, p. 5).

A experiência do espaço e do tempo

David Harvey¹¹ (1992), na Introdução ao tema, considera espaço e tempo “categorias básicas da existência humana”, embora predomine o senso comum da passagem do tempo em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos séculos e eras “como se tudo tivesse lugar numa única escala temporal objetiva”. De outra parte, percebemos a relatividade dos tempos interiores que vivemos como agradáveis, intensos ou terríveis e sabemos que diferentes sociedades cultivam sentidos do tempo diferentes dos nossos. (HARVEY, 1992, p. 187).

Cita diversos autores que se dedicaram à reflexão sobre o fenômeno espaço e tempo. “Marshall Berman (1982) equipara a modernidade (entre outras coisas) a uma certa maneira de experienciar o espaço e o tempo”. Daniel Bell (1978) afirma que o modernismo teve que “elaborar uma nova lógica na concepção do espaço e do movimento”. A organização do espaço teria se tornado uma questão crucial da cultura no século XX, assim como o fora a questão do tempo no século XIX (apud HARVEY, op. cit., p. 187).

Harvey considera que ainda não teríamos elaborado bem nossa percepção sobre o “hiperespaço”. Nos mais de vinte anos que nos separam da publicação de seu livro, o mundo da informática e da velocidade tornou ainda mais complexa a experiência do tempo–espaço em que estamos imersos, ainda mais se pensar-

¹¹ David Harvey, nascido em 1931, é um geógrafo inglês, marxista, que tem desenvolvido estudos sobre geografia urbana e crítica aguda ao capitalismo.

mos, como lembra o autor que “O horizonte temporal implicado numa decisão afeta materialmente o tipo de decisão que tomamos” (ibid., p. 188). Não é demais lembrar a trágica experiência histórica das sofisticadas tecnologias da Segunda Guerra Mundial e o desenvolvimento das armas nucleares que continuam regendo o (des)equilíbrio das grandes potências capitalistas.

É importante explicitar de que ponto de vista Harvey fala, para que se possa refletir sobre o conceito e os usos do termo experiência como conceito, como experiência histórica. O autor fala “[...] do espaço e do tempo na vida social com o fito de esclarecer vínculos materiais entre processos político-econômicos e processos culturais”. Incluem-se aí o “tempo industrial” e “os ritmos da mudança tecnológica e locacional forjados pela busca incessante da acumulação do capital” (ibid.). São “as práticas e os processos materiais que servem à reprodução da vida social”. Do capitalismo, como “[...] modo de produção revolucionário em que as práticas e os processos materiais de reprodução social se encontram em permanente mudança, segue-se que tanto as qualidades objetivas como os significados do tempo e do espaço também se modificam.” (HARVEY, 1992, p. 189).

Da densa leitura do autor, concluímos que quaisquer que sejam nossas *experiências* (pessoais, artísticas, científicas, transcendentais etc.), como seres vivos, sua vigência no tempo-espaço histórico pode ser ignorada em favor da pura descrição ou do simples discurso, ou de uma interpretação pós-moderna, como dado isolado, como um dígito, mas sua existência será sempre determinada pelo contexto da vida real.

A experiência e o corpo

O tema da experiência tem atraído a atenção de vários artistas e pensadores pertencentes a diferentes correntes artísticas, filosóficas e políticas. Entre eles situa-se Merleau-Ponty¹² que passou da convivência intelectual com Sartre e da opção política

¹² Maurice Merleau-Ponty (1908=1961), foi um importante filósofo francês do campo da fenomenologia.

pelo comunismo, às suas principais obras no campo da fenomenologia de Husserl¹³. A experiência do corpo não é uma expressão própria do filósofo, mas experiência é um tema importante em sua obra e o corpo está presente na elaboração da experiência na unidade do corpo com a percepção e a consciência. Valemos, nesta seção, de François Châtelet et al (1974) e de Marilena Chauí (1983). Complementarmente, utilizamos outros autores do campo da arte e da psicologia (NÓBREGA, 2008; CAVALCANTI, 2011; DA VINCI, 2012; GEREMIAS, 2014).

Segundo Chauí (1983), para Merleau-Ponty “ a *experiência* não é um ‘conceito’, mas uma maneira de ver, ler escrever, pensar”. Não são as representações que o interrogam. “São as *experiências* que o inquietam, comovem e perseguem. [...] se a *experiência* do sensível não é a *experiência* do pensamento, como, então, essas diferenças internas nascem do mesmo mundo e se dirigem ao mesmo mundo? Que é esse ‘mesmo’ habitado por ‘outro?’ ” (CHAUÍ, 1983, p. 208).

Em outras páginas, o autor parece responder, de alguma forma a essas interrogações: “Ele crê na existência irrecusável do mundo, dos homens, das coisas, do espaço e do tempo. Não se perturba com o fato de que falar e ouvir sejam *experiências* intersubjetivas, pois outrem não é problema: existe como companheiro ou rival desde sempre”. (CHAUÍ, 1983, p. 264).

Châtelet et al. (1974) sumaria os traços principais do pensamento de Merleau-Ponty. A primeira observação é o que vê como “uma desconfiança em relação à ciência. Por trás da explicação seca dos fenômenos, ele quer reencontrá-los em estado nascente, em sua primitividade” (p. 217–18), como fenômeno exterior à consciência mas cujo conhecimento só é possível pela consciência. Mas ele não quer fundar uma filosofia do sujeito. “O ser é votado ao sentido, sujeito entrelaçado ao mundo. E este sentido vai se processar na *experiência* que o filósofo realiza com o mundo; o pensador não é um sujeito transcendental, puro; é tecni-

¹³ “Companheiro de Sartre em suas tomadas de posições políticas da Libertação (iniciou, no entanto, Sartre a um certo marxismo) ele abandona esse campo depois de 1956” (CHÂTELET, id., p. 235).

do no universo que o cerca, na textura do mundo que ele habita” (p. 218).

Para Châtelet et al. (op. cit.) a primeira obra do filósofo, concluída em 1938 e publicada em 1942, “*A estrutura do comportamento*”, “começa pelo problema do corpo” e é através da fenomenologia de Husserl e da Teoria da Gestalt que Merleau-Ponty “aborda os problemas do mundo”.

Interrogando-se sobre a percepção, a estética, a política, ele concentra-se e se abre sobre o universo da natureza que lhe dá acesso à percepção. Nesse “reaprender a ver o mundo”, o filósofo demarca sua crítica à ciência, ao empirismo. O conhecimento é “[...] apreensão de um dado que já é sempre estrutura. Os momentos do conhecimento fundam-se, em última análise, sobre um modo de consciência mais originário” (CHÂTELET et al, 1974, p. 220). O homem é votado ao mundo como ser significante, como ser significado a outrem por seu corpo. Há uma profunda unidade da *experiência* humana. Tudo é dado, dá-se num ato único, original: as coisas, o corpo, a consciência”. [...] (ibid.).

Seu conceito de percepção estabeleceu-se com base na teoria da Gestalt: “Segundo essa teoria, a percepção é compreendida através da noção de campo, não existindo sensações elementares, nem objetos isolados. Dessa forma, a percepção não é o conhecimento exaustivo e total do objeto, mas uma interpretação sempre provisória e incompleta”. Seu debate com a psicologia se estende também à arte, as obras de pintores contemporâneos como Matisse, Cézanne (NÓBREGA, 2008, p. 141) e outros, como El Greco (CHÂTELET et al., 1974).

Fruto, talvez, de sua passagem pelo marxismo e do sentido de unidade de sua concepção sobre a consciência humana e o mundo exterior, Merleau-Ponty registra a ideia do todo: “Esforçar-se por manter os dois aspectos de uma mesma realidade [interna e externa] é redescobrir a ambiguidade do todo percebido”. Registra também a ideia de totalidade, “o corpo permanece pensado como totalidade” (id., p. 225).

No entanto, Merleau-Ponty, como filósofo da fenomenologia, centra-se na aparência e distancia-se da concepção materialista histórica de conhecimento e de verdade como totalidade so-

cial, “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1977, p. 227). “Tudo é dado, a evidência é a *experiência* da verdade. É a reabilitação da aparência que toda tradição considera como enganadora” (id., p. 221).

O corpo está muito presente em sua Fenomenologia da Percepção: “Meu corpo que é meu ponto de vista sobre o mundo, é um dos objetos desse mundo”, mas

Sinto meu corpo numa espacialidade que não é tanto de posição, mas de situação. Sinto (sou) a cada instante onde está meu corpo. Meu corpo existe para as tarefas a que viso; o esquema corporal é meu corpo que habita o espaço e não sobre, sob ou ao lado dele (id., p. 224–25).

Embora o corpo humano tenha sido objeto importante da arte desde as pinturas nas cavernas, a arte da antiga Grécia, do mundo romano, do Renascimento e dos períodos subsequentes, Merleau-Ponty faz parte do pequeno grupo de filósofos, pensadores que explicitaram a questão do corpo e da sexualidade. Esta e outras fronteiras foram transpostas pelas ciências e pela arte até as mais recentes e ousadas manifestações, a exemplo da *body art* e da *performance* onde “o corpo é a obra” (CAVALCANTI, 2011, p. 10).

Para Chauí (1983), “A experiência da carne [corpo] abre para a iniciação (contra a explicação) e para a evocação (contra a apropriação).” (CHAUÍ, 1983, p. 272). A autora nomeia uma seção de seu livro de “*Experiência* ou iniciação ao mistério do mundo” (p. 254). Sua visão é complexa, mas coerente com uma visão unitária do ser humano, entre corpo, percepção e experiência.

Experiência e pobreza

O texto de Walter Benjamin (1987) sobre experiência e pobreza, como outros de seus escritos, é complexo e enigmático nas relações estabelecidas com a modernidade, a história, a cultura, a arte, o consumo, a barbárie, as tecnologias, o trabalho e outras questões mais desenvolvidas em outros escritos que não são objeto deste texto. O pequeno texto foi escrito em 1933, na forma insólita, mas comum aos escritos de Benjamin, quase como

aforismas sobre os movimentos políticos e culturais da passagem do século XIX ao século XX, depois da devastação da humana na Europa pelas duas grandes guerras mundiais.

“*Experiência e pobreza*” tem sido objeto da interpretação de outros autores, alguns dos quais logrei localizar (VALE, s. d.; PENNA, 2009; SOUZA, 2008; MEINERZ, 2008). Em nossa leitura, há dois sentidos básicos de *experiência* no texto de Benjamin: *experiência* como sabedoria, conhecimento acumulado pelos mais velhos que sabem contar histórias, relatos de um tempo, sabem ouvir ou aconselhar os mais jovens. A *experiência*, neste caso, estaria ligada à tradição do conhecimento, da cultura.

O segundo sentido estaria na *experiência* limitada pela modernidade e o progresso, em que o ser humano perde esta sabedoria, onde não haveria mais espaço social para a relação mediada pelo conhecimento da vida. Seria a pobreza da condição humana na modernidade capitalista “[...] momento marcado pelo individualismo, pela solidão e pelo fetiche de inovação ou mesmo como uma época da superação, da novidade que logo envelhece e é, rapidamente, substituída por uma mais nova”. (VALE, s. d., p. 1). Seria a pobreza do consumo, inseparável da produção capitalista, como analisou Marx (1980) em *O Capital*, que transforma tudo em mercadoria, inclusive os seres humanos.

Souza (2008) introduz em sua interpretação o sentido de experiência como vivência: “Para Benjamin, a experiência constitui o traço cultural enraizado na tradição, enquanto a vivência ou experiência vivida reenvia para a vida particular do indivíduo, na sua infável preciosidade e na sua solidão” (s. p). Para Vale há um outro sentido de experiência que reconhece as experiências como algo positivo: “Benjamin acredita que é necessário repetirem-se as tentativas, de ir tão longe quanto possível em contextos múltiplos e variados, o que não se pode alcançar sem o auxílio do conhecimento, na tradição”. (ibid.). Mas Benjamin é muito crítico em relação à arte que tomava forma com artistas como Scheerbart, Loos e Le Corbusier. Critica a linguagem de sua arquitetura, “pois tal linguagem recusa qualquer semelhança com o humano, princípio fundamental do humanismo”. (BENJAMIN, 1987, p. 117). Não obstante a complexidade do conceito de experiência e

as particularidades da linguagem de Benjamin, sua crítica é claramente humanista.

Andreia Meinerz (2008) inicia pela crítica de Benjamin, ao conceito de *experiência* em Kant, herança do iluminismo, presente também no empirismo e na linguagem comum em que *experiência* é sinônimo de conhecimento, de modo particular, o que nos vem pelos sentidos.

A experiência de classe

O tema experiência de classe em E. P. Thompson (1924–1993)¹⁴ tem sido objeto de muitos estudos no campo da história, das ciências sociais e da educação. Em geral, os estudos não se ocupam, particularmente, do conceito de experiência, mas do conceito de classe em Thompson ou de experiência de classe, do valor histórico e metodológico de sua obra e sua posição polêmica no interior do marxismo. Alguns estudos apropriam-se de seu pensamento para pensar as experiências de classe e os movimentos sociais de resistência das classes trabalhadoras contra a opressão capitalista.

Thompson parte da dialética marxista que tem na totalidade social uma questão teórica e metodológica fundamental. A historicidade dos sujeitos, das classes sociais, das condições de vida e de trabalho e das lutas de classe estão presentes em todas as suas obras. Nosso objetivo principal, neste texto, é mais restrito que a abrangência teórica e política do legado do autor.

Temos por objetivo examinar o conceito de *experiência* de classe que, em Thompson, está intrinsecamente ligado à sua reflexão sobre o que ele chamou de “o fazer-se” da classe trabalhadora nas suas condições de vida e de trabalho (THOMPSON, 1987). Na historicidade de suas análises, o autor amplia o conceito de classe para além das determinações econômicas, considerando-as, mas incluindo os demais aspectos da vida social (moradia, saúde, religião, grupos sociais e políticos etc.).

¹⁴ Historiador, militante e ex-militante do Partido Comunista Inglês, educador de adultos, fundador da Nova Esquerda britânica e da *New Left Review* com E. J. Hobsbawn, Christopher Hill, Maurice Dobb e outros.

Para a compreensão do tema *experiência* de classe dos trabalhadores, é importante considerar uma questão preliminar, a crítica que ele faz à visão estruturalista de Althusser (THOMPSON, 1981), que remete à crítica ao stalinismo, a Smelser e a Stalin:

[...] ambos mostram (ou pretendem mostrar) a história como um ‘processo sem sujeito’, ambos colaboram para expulsar da história a ação humana (exceto como ‘apoios’ ou valores de determinações estruturais posteriores), ambos apresentam a consciência e as práticas humanas como coisas automotivadas. (THOMPSON, 1981, p. 92).

Estudando a questão teórica e metodológica em Thompson, citando também Raymond Williams¹⁵, Emrich (s. d) reitera a recusa do autor em dividir a sociedade em base econômica e superestrutura cultural, atividade e pensamento ou produção material e consciência. A metáfora da separação entre base e estrutura, apropriada de Marx, não se atém ao fato que diferentes classes de indivíduos se relacionam de modo diferenciado, não apenas pelas determinações econômicas, mas pelas instituições, culturas, ideologias, interesses. (p. 11).

A história escrita por Thompson é processo e a experiência de classe tem no sujeito social, que faz a história, o ponto nodal de sua concepção. Criticando ‘autonomia relativa’, ‘instâncias’, ‘níveis’, abstrações do pensamento althusseriano, o autor é enfático: não são instâncias, níveis,

[...] são de fato atividades, instituições e ideias humanas. Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua *experiência* dessas relações e em sua autoconsciência dessa *experiência*. Por ‘relações determinadas’ indicamos relações estruturadas em termos de classes, dentro de formações sociais particulares [...] (THOMPSON, 1981, p. 111).

Tendo por base o pensamento de Althusser para análise de questões históricas, em trabalho recente, Lia Tiriba e Lívia Magalhães (2016), documentam duas *experiências* de classe que evi-

¹⁵ Williams, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 82, apud Emrich, s.d., p. 11.

denciam a ação dos trabalhadores como sujeitos de sua própria história na conquista de formas de produção associada, de cunho revolucionário. São “experiências vividas por trabalhadores fabris durante a Guerra Civil Espanhola (1936–1939) e no Processo Revolucionário em Curso (PREC), ocorrido em Portugal (1974–1975)”.(TIRIBA; MAGALHÃES, 2016, p. 88).

De cunho histórico–documental, a pesquisa teve “[...] como base os regulamentos de comissões de fábrica, jornais e outros registros sobre os saberes necessários para garantir os rumos da produção durante os períodos mencionados”. As autoras reiteram que Thompson (1981, p.15) reivindica a experiência como “uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador”. [...] “Pensamento, sentimento e ação caminham juntos, assim a experiência não é meramente prática”. (p. 89).

Considerações finais

Buscamos trazer à discussão a historicidade do termo experiência que se enraíza em antigos pensadores da cultura ocidental. Recuperamos alguns usos, noções e conceitos em artistas atuais e em alguns temas tratados por filósofos a partir de sua noção ou conceito de experiência: a natureza, o espaço–tempo, o corpo, a pobreza, o trabalho. Apresentamos, brevemente, a relação de experiência com o conceito de verdade, e como seu sentido científico de experimento ou experimentação se distancia da ciência da história que trabalha com acontecimentos irrepetíveis, não sujeitos a experimentos.

Do ponto de vista teórico–metodológico, alguns autores se notabilizaram por ter no tema um trabalho significativo. David Harvey, Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson pautam-se por uma visão histórica de experiência. Harvey analisa a experiência espaço–tempo da sociedade urbana capitalista; Benjamin se concentra na oposição entre a experiência entendida como sabedoria e seu sentido de pobreza humana e cultural na sociedade de consumo. Thompson trata de seu sentido político, como experiência de classe, através da qual os trabalhadores organizam-se e resistem à opressão do sistema capitalista.

John Dewey distingue a experiência como aproximação sensível da natureza e seu sentido específico de conhecimento científico através do método empírico. Maurice Merleau-Ponty concentra-se sobre o universo da natureza, do corpo e da percepção. O filósofo demarca sua crítica à ciência, ao empirismo. O homem é votado ao mundo como ser significativo, como ser significado a outrem por seu corpo. Mas defende que há uma profunda unidade da *experiência* humana.

Concluimos que a história da noção ou do conceito, segundo a elaboração e o uso de cada autor, filósofo ou artista, apenas pontuada aqui em alguns deles, recomenda seu aprofundamento nos estudos acadêmicos, para a devida elaboração teórica de seu sentido histórico presente na produção material da vida e da consciência do mundo.

Referências

BARICCO, Alessandro. Pós-verità. Perchè questa definizione è infondata. **La Repubblica**, Robinson, Roma, domenica, 29 aprile 2017, p. 13–14.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAVALCANTI, Jardel D. A imagem do corpo na história da arte: do corpo construído ao corpo destruído. **III Encontro Nacional de Estudos da Imagem** 03 a 06 de maio de 2011, Londrina, PR. Disponível: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Jardel%20Dias%20Cavalcanti.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

CHÂTELET, François et al. Maurice Merleau-Ponty. In: _____. **O século XX**. História da Filosofia. Ideias, doutrinas. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, v. 8.

CHAUÍ, Marilena de S. Experiência do pensamento. Homenagem a Maurice Merleau-Ponty no 20º. ano de sua morte. In: _____. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**

(Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty). São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEWEY, John. Experiência e natureza. In: _____. **Experiência e natureza**. Lógica – a teoria da investigação. A arte como experiência. Vida e educação. Teoria da vida moral. (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 1–52.

EMRICH, Victor. **A contribuição de Edward Palmer Thompson para o conceito de classe social** (s. d.). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/328016413/A>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

GALANSINO, Arturo; SEBREGONDI, Ludovica. **Bill Viola**. Rinascimento elettronico. Firenze: Palazzo Strozzi, 2017 (impresso). Disponível em: www.palazzostrozzi.org

GEREMIAS, Daina. **Trabalhos-de-arte-utilizando-o-corpo-humano**, 2014 Disponível: <<http://www.megacurioso.com.br/artes/46804-incrivel-confira-10-trabalhos-de-arte-utilizando-o-corpo-humano-como-base.htm>>. Acesso em 05 jun. 2017.

GIRALDELLI, Paulo. **Francis Bacon e a experiência**. 23/09/2014. Disponível em: <<http://ghiraldelli.pro.br/filosofia/francis-bacon-e-experiencia.html>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

MACEL, Christine. Curatore della 57^o. Esposizione Interazionale d'Arte. In: **BIENNALE E ARTE 2017**. Venezia: Biennale e Arte, 2017, p. 3.

MAGALHÃES, Livia D. da Rocha; TIRIBA, Lia. Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória coletiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n^o 70, p. 87–102, dez. 2016.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. 5^a. Ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MEINERZ, Andreia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. Dissertação de Mestrado (Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MUCCHIELLI, Laurent. O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880–1914). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 35–54, 2001.

MUSTÈ, Marcello. **La storia: teoria e metodi**. Roma: Carocci, 2005.

NÓBREGA, Terezinha P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau–Ponty. **Estudos de Psicologia**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v.13, n. 2, 141–148, 2008. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

PAIS, Antônio C. de C. **A noção de experiência em Aristóteles** – Uma aprendizagem silenciosa do universal. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.

SEVERINO, Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, v. 1.

_____. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA, APRENDIZAGEM SOCIAL E POLÍTICA

Lívia Diana Rocha Magalhães¹

Neste texto, pretende-se situar abordagens que relacionam experiências históricas e a construção de uma dada consciência social. Levam-se em conta contribuições teóricas distintas, mas que, em suas perspectivas, observam essa relação a partir da consideração de experiências formativas, durante determinado tramo de idade e a construção de memórias coletivas geracionais acerca dos processos sociais e históricos.

A inserção analítica da categoria experiência para estudo da consciência histórica e para reflexão de grupos sociais sobre o tempo não é nova e tem sido objeto de análise de correntes teóricas de diversos matizes. Em termos genéricos, poder-se-ia dizer que teorias de caráter idealista, positivista e pragmáticas, em suas semelhanças e diferenças, se sustentam na premissa de que o homem é dotado de uma consciência que o capacita à intencionalidade de selecionar e transmitir as experiências como repertórios de aprendizagens, para o seu uso de acordo com a natureza e a necessidade social. Já a elucidação materialista histórica de Marx (1996), segundo a qual "não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina sua consciência" (p. 25), propicia entender a experiência como um conceito que ultrapassa o idealismo prático e pragmático, ou seja, como uma categoria material, social e histórica.

É sobremaneira no início do século XX, principalmente nos conturbados anos dos pós-guerras mundiais, que se desencadeiam muitos estudos acerca das experiências vividas por grupos sociais pouco visíveis historicamente, reordenando o interesse do

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP com pós-doutorado em Psicologia Social pela UERJ. Professora plena da UESB. Coordenadora Geral do Museu Pedagógico da UESB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. lrochamagalhaes@gmail.com

conhecimento sobre experiências coletivas como um elemento constitutivo da consciência histórica e da aprendizagem social²e, conseqüentemente, sobre a produção histórica.

Do marxismo historiográfico (GRAMSCI, 1977; LUKÁCS, 2003 e THOMPSON, 1981), brota significativa discussão acerca da categoria experiência histórica. Principalmente a Thompson (1981), deve-se a formulação do conceito de "experiência histórica" na perspectiva da inseparável relação entre estrutura e sujeitos e entre base e superestrutura. Experiência que, segundo o autor, manifesta-se “[...] espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16). Acrescente-se que falar de experiência é sempre retomar a recuperação histórica e como esta galga a consciência social, no caso, a consciência de classe.

Dos estudos de caráter sociológico e historicista, também ocorrem importantes contribuições. Mannheim³ (1993), por exemplo, sustenta que são as experiências vividas de modo próximo que criam vínculos geracionais, ou seja, “jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos, pode-se dizer, fazem parte da mesma geração” (p.117). As experiências compartilhadas, principalmente durante a juventude, segundo ele, produzem impressões sobre a consciência social, sincronizando a formação da consciência individual e histórica. O autor de teorias das gerações se apropria do conceito de classe social, formulado por Marx, mas se distancia do debate acerca do conflito de classes do ponto de vista da produção econômica. Observa a experiência social como uma decorrência do processo de desenvolvimento histórico e de sua absorção, principalmente, pela “consciência maleável dos mais jovens”.

Mannheim (1993), preocupado com o fenômeno dos câmbios sociais em decorrência do processo de desenvolvimento

² Vide: MAGALHÃES, L.D.R. Cultura e Aprendizagem social. In: LOMBARDI, J.C.; CASIMIRO, A.P.B.S.; MAGALHÃES, L.D.R (Org.). **História, Cultura e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2006.

³ As traduções das citações diretas dos textos em espanhol referenciados são de nossa autoria

das relações, no interior das instituições, entre pais e filhos, professores e alunos, gerações mais velhas e mais novas, elabora um importante recurso teórico para entendimento da relação entre processo histórico e formação de novas gerações e de como o fenômeno das experiências, do ponto de vista social e histórico, se mantém e se renova com “novos portadores de cultura”.

No mesmo contexto de entre guerras mundiais, Halbwachs (2006) formula o conceito de memória social, contrapondo-a a uma memória puramente fenomenológica e individual. O autor considera que toda memória individual é também social e que são as experiências vividas, no interior de uma sociedade e nos grupos de pertencimento mais próximos, que moldam tanto o caráter social quanto o interativo da memória coletiva. Para Halbwachs (2006), as experiências vividas são as que mais duram na memória e são mantidas e recuperadas, mesmo na sua modificação, de acordo com os interesses dos indivíduos referenciados pelos grupos sociais.

Feitas essas primeiras observações, apresentam-se estudos que discutem a relação entre experiências históricas, *coortes* de idade, gerações, aprendizagem e a construção de memórias coletivas e sociais.

A Experiência como uma categoria implícita nos nossos estudos

Desde os finais dos anos de 1990, quando se concluiu uma pesquisa⁴ sobre a formação de alunos trabalhadores inseridos em um curso profissionalizante noturno, apresentaram-se muitas indagações sobre o entendimento da relação entre alunos do curso noturno, idade, juventude, experiência de trabalho. Ficou bastante evidente, naquele estudo, que os alunos revelavam experiências concretas de trabalho vividas ao longo de suas trajetórias, mas se referiam a elas como uma situação transitória, considerando que ainda eram jovens (15–24 anos) e que logo supera-

⁴ MAGALHAES, L. D. R. **O curso profissionalizante noturno em Vitória da Conquista**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 1992.

riam essa condição. Praticamente não percebiam que viviam em uma sociedade de classe, em que desempenhavam papel fundamental na exploração do trabalho. O fato é que eles interpretavam essa situação como uma contingência, como uma necessidade passageira até superarem as circunstâncias depreciáveis em que viviam, por meio da conclusão do ensino de segundo grau (denominação à época do atual ensino médio), que, hipoteticamente, lhes permitiria melhorar suas condições de vida. Embora, na conclusão da pesquisa, tivesse ficado claro que os grupos de idade que compunham aquele nível de ensino remetiam-se a expectativas de vida determinadas por uma visão de mundo construída ideologicamente pela sociedade burguesa e que consideravam aquela situação como uma experiência circunstancial, que seria modificada de acordo com a mudança do nível de escolaridade. Eles tinham expectativas de que, por meio do conhecimento escolar, poderiam ir além do “saber fazer” e alcançar outros postos de trabalho e meios de vida.

Os resultados dessa pesquisa⁵ exigiram estudos acerca da incidência de processos estruturais e conjunturais sobre os segmentos de idade mais jovens e da reconversão dessas experiências em processos de aprendizagens sociais. Em 1990, é realizada uma pesquisa sobre o percurso sociodemográfico de *coortes* nascidas entre 1926 e 1975, tomando como recurso analítico os argumentos da teoria geracional. Naquele momento, o desafio era entender como as conjunturas históricas incidiam de forma distinta sobre essas *coortes* quando jovens e nos anos adultos, provocando câmbios na relação entre sujeitos e estruturas de trabalho, família, religião etc.

As chamadas teorias geracionais e os estudos sobre *coortes* geracionais começaram a ser apropriados no intuito de observar a tessitura social que estava em vigência no Brasil, visando entender, particularmente, as características sociodemográficas dos segmentos jovens, nascidos entre 1950 e 1990, tendo de 15 a 24 anos de idade, em meados e final do século XIX, considerando os fu-

⁵ MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A trajetória das gerações brasileiras nascidas entre 1926 e 1975: um perfil sociodemográfico.** 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

turos adultos e as expectativas de vida. E esse se tornara, deliberadamente, um objeto de estudo que, a todo momento, exigia outros campos de conhecimentos e abordagens interdisciplinares.

Mais atenção passou a ser dada a elaborações teóricas de diversos matizes para observar como é abordada a categoria experiências vividas, recebidas e percebidas no processo de transmissão e manutenção dialética de aprendizagens sociais que vão modelando a relação presente e passado. O fato é que a discussão sobre experiências estruturadas e processo de transmissão ao longo do tempo leva ao enlace com a discussão sob o arbítrio de como são eleitos os conteúdos dessa transmissão, conduzindo às teorias sociais da memória.

No ano de 2009, empreendeu-se um mapeamento do campo de estudo sobre a categoria Memória Geracional, ou seja, sobre estudos que recorriam à categoria memória, geração ou memória geracional para explicitar a sobrevivência, a duração de experiências vividas e recebidas por determinados grupos sociais.

Observou-se que, no caso brasileiro, a categoria memória e geração ou memória geracional se refere, em grande medida, à recuperação de experiências sociais vividas e transmitidas pela tradição oral. Experiências que eram estudadas com o intuito de demonstrar como elas galgaram a memória coletiva, conferindo identidade a grupos culturais, étnicos, religiosos, políticos, principalmente, referindo-se a segmentos sociais que herdaram uma espécie de memória genealógica e religiosa de experiências ancestrais. Outros se referenciavam em experiências vividas por grupos políticos partidários, correntes literárias, musicais, etc.

Parcos estudos, como os de Sá (2008), reportam a experiências cotidianas ou políticas vividas durante a ditadura civil militar. Sá (2008), entre outros autores, privilegia a abordagem de que há um período crítico de maior retenção das experiências vividas, que varia entre os 12 e os 25 anos de idade, daí derivando memórias sociais ou coletivas mais profundas que afetam a *coorte* de idade. Em Magalhães (2008), encontram-se ensaios sobre a relação entre Memória Geracional e Educação, principalmente, acerca da incidência da política educacional sobre a experiência

educacional de determinados grupos de idade, considerando o nexo dialético entre contexto histórico e realidade material.

Depois dessa empreitada, mais recentemente, passou-se ao propósito de realizar estudos sobre experiência e memória, com base nas contribuições de E. P. Thompson e de Maurice Halbwachs. A partir de Thompson (1981), principalmente quando remete a discussão para a experiência vivida, a experiência percebida, a experiência modificada e recuperada. Em Halbwachs (1994), apoiou-se em *Os quadros sociais da memória*, publicado em 1925, no qual o autor afirma que a memória se vincula a “toda a vida material e moral da sociedade das quais fazemos parte” (p. 38) e que, a partir dos marcos sociais, ou seja, de um conjunto de pessoas, grupos, lugares, datas, enfim, experiências vividas coletivamente é que ocorrem os registros de memória, que, em qualquer caso, dependem de um dos quadros mais elementares para serem transmitidos: a linguagem (MAGALHÃES, 2008). Para ele, como já se apresentou, a memória humana é um fenômeno eminentemente social que age sob coerção (segundo a visão durkeimiana) de memórias coletivas compartilhadas por grupos sociais, mesmo quando individual, e que sempre se baliza em experiências vividas ou recebidas, herdadas para recompor ou se apropriar de um tempo passado a serviço do tempo presente.

No processo de pesquisa, ganhou centralidade a relação entre História, Memória e Experiência, considerando as abordagens e as formas como esses conceitos estão sendo articulados a outros “conceitos de junção”, com o intuito de enfatizar a pertinência da recuperação dos processos de internalização histórica (TRIBA; MAGALHÃES, 2016) para a análise do campo do trabalho e da educação.

Do entrecruzamento de estudos de bases teóricas muitos equidistantes, continuou-se a buscar o entendimento de como a sociedade tende a reproduzir ou a selecionar dada memória social e coletiva para a transmissão de experiências sociais validadas por determinados grupos e necessidades e como, nesse processo, ocorrem aprendizagens sociais que não mudam de uma hora para outra, duram e incidem dialeticamente sobre a formação das no-

vas gerações – tema de interesse onde sempre comparece a discussão sobre a transmissão da experiência.

A seguir, serão apresentados estudos que consideram que determinados acontecimentos conjunturais traumáticos, quando vividos por grupos de idade em processos formativos da consciência, podem gerar aprendizagens sociais e históricas duradouras.

Experiências, memória e aprendizagem a partir de uma perspectiva historiográfica e da Psicologia Social e Política

A renovação historiográfica francesa, a partir dos finais da década de 1920, que ocorre com a Escola dos *Annales*, realiza um diálogo profícuo com disciplinas limítrofes (sociologia, antropologia, geografia etc.), cujas fronteiras vão se abrindo, sucessivamente, para estudos que incluem o tema das experiências vividas e recebidas, durante os acontecimentos estruturais e conjunturais de curta, média e longa duração. Em grande medida, trata-se de estudos que dizem respeito às experiências dos vencidos, das vítimas e às injustiças oriundas de experiências passadas vividas e, em geral, desconsideradas pela história oficial.

Essa discussão reacenderá, entre outros aspectos, as análises sobre a experiência e o conhecimento histórico, sua vinculação com a memória da experiência vivida e a natureza dessa experiência do ponto de vista histórico (ARÓSTEGUI, 2004), como fonte para o conhecimento sistemático, mas, também, como “[...] potencial contraponto crítico para assinalar os limites de sua capacidade compreensiva e de suas possibilidades de constituir o guia para a prática” (SORGENTINI, 2000, p.123).

Da perspectiva da história do presente ou da “história coetânea”, como formulara Aróstegui (2004), ressalta-se que

A memória tem duas funções importantes na apreensão do histórico, no plano geral de sua significação como sustento de continuidade da experiência. Uma delas é a capacidade de reminiscência das vivências em forma de presente. A memória, como dissemos, é capaz de reassumir a

experiência passada com o presente e, ao mesmo tempo, como duração, o que equivale a dizer que não contenha sua própria temporalidade interna, que não dê conta da sucessão temporal (AROSTÉGUI, 2004, p. 162).

Dessa empreitada de recuperar estudos de experiências históricas vividas por sujeitos coletivos durante acontecimentos estruturais ou conjunturais ou depois deles, decorrem pesquisas de vários matizes teóricos e áreas de conhecimentos, que tratam de experiências passadas que nem sempre foram rastreadas como história, uma vez que eram desconsideradas informações sobre a existência e os ensinamentos relevantes transmitidos socialmente, que, por sua vez, comparecem de forma eminente no presente.

Muitos desses estudos tratam de experiências vividas ou recebidas, em maior ou menor escala, principalmente, durante guerras, regimes totalitários, etc. ou depois desses eventos. Estudos que, em geral, focam mais detidamente a memória de experiências traumáticas ou bastante reiteradas por gerações mais velhas para gerações mais novas, de modo direto ou por intermédio de narrativas educativas.

Aqui se pretende retomar, desses estudos, os argumentos de que as experiências históricas de determinados acontecimentos vividos diretamente, operam importantes aprendizagens que atuam sobre a memória social.

O fato é que, nos últimos anos do século XX e no início do século XXI, ocorre uma proliferação de pesquisas sobre aprendizagens sociais e políticas que se apoiam na indicação de que há um conjunto de experiências vividas que são mantidas pelas sociedades, porque lhes servem como aprendizagens, como lições, ou como conhecimentos para conduzir, guiar e possibilitar refletir sobre dadas decisões presentes e futuras.

Bermeo (1992), por exemplo, estudando comportamentos políticos depois de ditaduras na Europa e na América Latina, apresenta um estudo proeminente sobre aprendizagens acerca desses acontecimentos. A autora argumenta, entre outros aspectos, que as lições de experiências vividas, em uma ditadura, podem ser tão profundas a ponto de interferir em determinados valores pessoais e em preferências por certos tipos de regimes po-

líticos. São experiências que produzem, em sua opinião, transformações cognitivas importantes, podendo afetar, constituir aprendizados políticos capazes de influenciar, futuramente, tanto crenças como desestabilização de certas instituições, forma de governo etc.

Outros estudos se apoiam na formulação de Mannheim (1993), segundo a qual, é na idade mais jovem que ocorrem aprendizagens mais significativas e propensas a serem levadas para o futuro adulto mais próximo, levantando a tese de que determinados acontecimentos produzem gerações propensas a certos tipos de comportamentos sociais, visões de mundo que afetam decisões futuras.

Recorrem também à teoria da memória social e coletiva de Halbwachs (2006), principalmente, quando este faz questão de afirmar que se trata da recuperação de experiências vividas não como ocorreram, mas acrescentadas, acumuladas de informações e rememoradas no presente, por indivíduos em sua coletividade. Experiências que duram na memória, enquanto houver indivíduos ou grupos que as rememorem. O autor argumenta que se poderia falar de confluências de memórias vividas e recebidas, entrecruzando-se no presente.

De uma perspectiva historiográfica, Aróstegui (2004), Aguillar (2004), Gonzales (2015), entre muitos outros estudiosos espanhóis, recorrem ao argumento geracional da memória social e coletiva, para levarem a cabo estudos sobre as repercussões da experiência da guerra civil espanhola sobre *coortes* nascidas nos anos da guerra ou, imediatamente, no pós-guerra. Em geral, são trabalhos que retratam a transição que ocorre entre a geração que viveu dada experiência e a seguinte, isso é, dos portadores da memória coletiva da experiência histórica vivida e daqueles que a receberam, sua transmissão, aprendizagem e interferência sobre o presente.

Aguilar-Fernández (2004) recorre a Bermeo (1992) e a Mannheim (1993), entre outros autores, para discutir as repercussões da guerra civil espanhola, as políticas destinadas às vítimas dessa contenda e como esse passado tem sido recebido ou rechaçado pelas gerações sucessoras desse episódio. A autora busca o

argumento geracional para destacar a transição da ditadura para a democracia espanhola, mostrando como aqueles “[...] que protagonizaram essa mudança [...] retiram desta ‘lições particulares’ para evitar a repetição do conflito [...], orientando o olhar para o futuro e concentrando seus esforços na estabilidade da democracia e na integração com a Europa” (AGUILAR–FERNÁNDEZ, 2004, p. 34) e pondo em evidência as políticas de memória, que vão ocorrendo a partir da conscientização geracional.

Aróstegui (2007) destaca o movimento de recuperação da memória histórica espanhola, a partir dos anos 30, do século XX e como os conteúdos geracionais se manifestam hoje na sociedade espanhola, em sua fixação sociocultural do momento de ruptura. Dessa maneira, “[...] destaca a relação entre memória, experiência do que realmente foi vivido e aquilo que é transmitido pela tradição e que é incorporado à memória anônima do grupo”. Considera que essa apropriação “[...] deve ser entendida como memória adquirida [...]”, na acepção de Mannheim, e que “o saber obtido em situações reais é o que fica fixado [...]” (p. 8). O mesmo autor, tratando da *História Vivida* (2004), reitera a relevância da experiência do que realmente foi vivido, sua transmissão pela tradição, o que foi incorporado à memória anônima do grupo e como esse conteúdo axial é transmitido pela geração ativa à geração coetânea, possibilitando a inteligibilidade, em seu conjunto, do que deve ser considerado como a história do presente ou história coetânea.

Gonzalez (2015), por sua vez, recupera a apreensão da guerra civil militar, mais precisamente da guerra civil espanhola, sobre a transmissão familiar na comunidade de Cadiz, em Andalúcia, na Espanha, destacando que o golpe de Estado de 1986, principalmente no âmbito “[...] local alcançou altíssimas cotas de radicalismo supondo a resolução violenta de um conflito de classe a favor dos poderes locais tradicionais [...]” e “nas zonas rurais, atinge, sobretudo, aqueles jovens que dinamizaram as possibilidades revolucionárias de repartição da terra e o câmbio do modelo social” (p. 39). Afirma que a “transmissão geracional se operou no terreno privado” e que foi transmitido “[...] majoritariamente uma espécie de reflexo vital sobre tópicos narrativos ou chaves

mnemônicas que não é anedótica, mas que está posta a serviço da manutenção de uma espécie de consciência de classe e de grupo, principalmente familiar” (p. 41). Nesse sentido, a memória da experiência da guerra não foi somente transmitida, foi também herdada.

À luz dos estudos espanhóis, obtiveram-se referências e acessos a estudos oriundos da chamada psicologia social e política, como os de Pernnebaker e Crow (1997) e os de Shuman e Scottt (1989), nos Estados Unidos. Esses estudos se baseiam em três hipóteses: a do “período crítico”, a do “recurso geracional” e a da “distância psicológica”, para análise de como certos acontecimentos nacionais têm mais impacto sobre determinadas idades do que sobre outras.

Pernnebaker e Crow (1997) afirmam que, segundo a primeira hipótese, é

[...] nos anos iniciais e finais da adolescência, ou nos primeiros anos da juventude, devido ao fato dessas estarem mais suscetíveis de serem absolvidas por aqueles que a experienciaram, pela primeira vez, a transcendência de grandes acontecimentos, ou como expressa Mannheim (1952), esses eventos compõem uma experiência “fresca” (p. 247).

Os autores tomam como base, entre outras, as pesquisas de Schuman e Scott (1989), segundo as quais, quando se perguntou a pessoas de diversas idades acerca dos acontecimentos nacionais que lhes marcaram, foi observado que havia grande referência proporcional àqueles eventos que ocorreram na adolescência ou nos primeiros anos da juventude dos entrevistados. Os autores se apropriaram, assim, da ideia de Mannheim (1993), para quem a vivência de experiências de dados acontecimentos incide mais sobre os segmentos de idade mais jovens.

Nesse sentido, é bastante elucidativa a alegoria utilizada por Braungart e Braungart (apud MAGALHÃES, 1999) de que

[...] Qualquer europeu nascido depois de 1904 atingiu a adolescência num mundo que ele sabia perigoso e cruel. Pelo contrário, se tivesse nascido, como eu, em 1894, teria visto de repente uma longa fissura exposta no espelho. Depois disso, seu espírito não podia mais escapar da ideia

de que o mundo tinha terminado em 1914 e que, para o outro, tinha começado perto de 1919, separando o precedente por um delírio de fumaça e selvageria, à margem do tempo real. (p. 62).

Em seguida, a segunda hipótese, ou seja, a do “recurso geracional”, reporta à ideia de que muitas dessas *coortes*, quando alcançam cerca de 40 anos e já dispõem de poder ou de condições de recordar e colocar em evidência determinadas experiências, costumam transformá-las em monumentos, filmes, livros etc. Na terceira e última hipótese, categorizada como “distância psicológica”, é considerado que, somente depois de passados 20, 30 ou mais anos, determinadas experiências, que marcaram muito determinados grupos, voltam a comparecer e a serem reavivadas por eles, uma vez que eles já estão mais distantes dos traumas vividos e, só depois de certo tempo, se sentem em condições de olhar para trás, conhecerem as próprias vias e as consequências sobre uma sociedade. Considerando a formulação de Halbwachs (2006), poder-se-ia acrescentar que são quadros sociais que ancoram memória das experiências.

Mas, a essa altura, é preciso lembrar que o relevo de *coorte* ou geracional, certamente, não determina que conteúdos de experiências passadas sejam recuperados como aprendizagens no presente. É sempre pertinente o entendimento de que a memória da experiência vivida ou herdada está sempre implicada com a sua produção e com os fins de sua recuperação.

Como sugerem, a partir de lugares teóricos próximos e distintos, Peralta (2007), Magalhães, Santos e Souza (2009), Magalhães e Mascarenhas (2011), é importante recuperar a discussão sobre a produção de memórias sociais, coletivas, de experiências vividas, herdadas, observando que tal produção ocorre em determinado tempo e lugar, mas considerando os marcos ideológicos e conflitivos que sustentam a recuperação dessas experiências. Sendo assim, falar em experiência vivida, compartilhada em comum, também significa discutir as contradições de classe, conflitos, ideologias que lhe são subjacentes.

Retomando Thompson (1981), as “[...] experiências históricas podem ser estudadas a partir de sua evidência presente, de

sua maturidade em seus aspectos inseparáveis da análise crítica”, mas ressalva que “[...] é onde termina a especulação, isto é, na vida real que começa a expressão da atividade prática, do desenvolvimento prático do homem” (p. 93), possibilitando a abstração do próprio desenvolvimento histórico dos homens em sua sociedade.

A título de conclusão

Sabe-se que a análise e a interpretação das experiências vividas e recebidas e suas atuações sobre a memória social e coletiva, as aprendizagens ou as lições daí decorrentes contribuem, significativamente, para o estudo da consciência histórica. Voltando à preocupação central, há sempre que se perguntar que disputas de experiências ou de aprendizagens estão presidindo a realidade e quais estão sendo ou serão reflexos ou incidirão sobre os mais jovens, em processo de formação.

Analisando as referências teóricas, nas quais estão baseados os estudos anteriores, em próximas ou distantes abordagens teóricas, observa-se que evidenciam, a todo tempo, como centro da discussão, as razões pelas quais determinadas experiências são transformadas em aprendizagem, no sentido de reflexão, análise e avaliação elaboradas sistematicamente, ou não, sobre determinados contextos históricos, portanto sobre os conteúdos de experiências que galgam a consciência social.

Em síntese, poder-se-ia dizer que “[...] a experiência inclui respostas mentais e emocionais dos sujeitos aos acontecimentos” (THOMPSON, 1981, p. 15), por meio da transmissão geracional das experiências sociais e sua renovação (MANNHEIM, 1993) que, por sua vez, duram na memória social/coletiva de acordo com determinadas necessidades, em seus acréscimos e interesses (HALBWACHS, 2006). Nessa perspectiva, o estudo da relação entre experiência e consciência social incorpora discussões distintas, com propósitos diferentes, mas com o intuito comum de analisar como experiências históricas podem interferir no processo dialético entre passado e presente na vida das socie-

dades. E, aqui, não há como não se preocupar, sobretudo, com as aprendizagens e com sua transmissão social.

Se é verdade que a idade e as experiências são entidades correlativas, onde o tempo de vida e o tempo histórico se tornam medições axiológicas para o entendimento das experiências sociais inscritas no tempo, também o é que essas várias experiências produzem unidades e pluralidades de leituras, lições e desdobramentos históricos importantes para o estudo de suas transmissões e de suas manifestações no tempo presente.

Nessa perspectiva, pensar nas experiências sociais e em como elas são recuperadas como processos de conhecimentos e aprendizagens, implicando sujeitos e instâncias da realidade, continua exigindo mais estudos. Em consequência, poder-se-ia dizer que falar em experiência social significa, entre outras possibilidades, discutir as formas e os conteúdos de sua manutenção dialética, portanto de como ela é transmitida e mantida ao longo do tempo, independente da vontade dos homens, mas, ao mesmo tempo, como ela se constitui em uma força material capaz de mobilizar e de retirar lições imprescindíveis para a reativação, segundo as necessidades reais.

Voltando a Marx (1996), há sempre de se ter em vigilância que “[...] os homens fazem sua própria história, mas não o fazem como querem” e que “[...] a tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos” (p. 115) e remete às condições estruturais que determinam as experiências sociais. Mas também a Thompson (1981), quando ressalta que a experiência constitui uma forma de conhecimento que é válida dentro de certos limites (p.189) e que todas essas instâncias são de fato atividades, instituições e ideias humanas, expressas quando falamos de homens e mulheres, em sua vida material, em determinadas relações nas suas experiências e na consciência que têm dessas experiências. Por determinadas relações estruturadas, dentro de formações sociais particulares, nas quais se constitui um conjunto muito diferente de níveis, há uma expressão simultânea de todas as instâncias, níveis e instituições por meio de uma experiência mesmo unitária, que aquece o histórico, os processos de longa duração e o que as aprendizagens podem apresentar.

Desse modo, discutir experiências que são ou que continuam sendo reconhecidas pelos diversos grupos que as viveram ou herdaram, segundo determinadas necessidades em situações análogas e como essas lhes serviram de lição, de aprendizado, referenciadas em coetâneos ou antepassados, em antecessores ou sucessores, não pode se limitar às conseqüências diretas ou dedutivas sobre grupos de pertencimento. É importante buscar recursos analíticos que ajudem a explicitar experiências sociais e coletivas vividas e suas aprendizagens históricas, mas sempre observando que essas dependem, sobretudo, das condições objetivas, materiais e intelectuais, alcançadas ou levadas a cabo por determinada sociedade.

Referências

AGUILAR–FERNÁNDEZ, P. Guerra civil, franquismo y democracia. En: **Claves de la Razón Práctica**, 2004. n° 140. p. 24–33.

ARÓSTEGUI, J. Historia del presente e interacción generacional. In: _____. **La Historia Viva**. Sobre la historia del presente. Madri: Alianza, 2004.

_____. Generaciones y Memoria: Historia y Recuerdos de la España conflictiva. In: ARÓSTEGUI J (Eds.). **España en la memoria de tres generaciones: de la esperanza a la reparación**. Madri: Editorial Complutense (ECM), 2007.

BERMEO, Nancy. Democracy and the lessons of dictatorships. **Comparative Politics**, vol. 24. n. 03, 1992. p. 273–291.

GONZALES, Magdalena. Memoria e historia em Espanha. Uma aproximação prática a la investigación de la transmisión generacional de la memória de la guerra de 1936. In: DIAS, José Alves.; SOUSA, Maria Aparecida Silva de (Org.). **Produção do conhecimento no limiar do século XXI: tendências e conflitos**. Campinas: FE/UNICAMP, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. GERRATANA, Valentino (Org.). Edição crítica do Instituto Gramsci. Turim: Einaudi, 1977.

HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Albin Michel, 1994. (Original publicado em 1925).

_____. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

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

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A trajetória das gerações brasileiras nascidas entre 1926 e 1975: um perfil sociodemográfico**. 1999. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Cultura e Aprendizagem social. In: LOMBARDI, J.C.; CASIMIRO, A.P.B.S.; MAGALHÃES, L.D.R (Org.). **História, Cultura e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Educação, História e Memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: UNICAMP/FE, 2008. v. 30, p. 99–105. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art07_28.pdf>.

_____.; SANTOS, Polliana M.; SOUZA, Daniela M.R. Memória e transmissão de experiências como desafios para os estudiosos da educação. In: **Revista Histedbr On-line**. Campinas, n.36, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639643/7211>>.

_____.; ALMEIDA, José R. Relações simbióticas entre Memória, Ideologia, História e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S. ; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). **História, Memória e Educação**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha Magalhães; TIRIBA, Lia. Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória co-

letiva. In: **Revista On-line histedbr**, n.70, 2016. Disponível em: <<file:///D:/USUARIO/Downloads/8649210-27453-1-PB.pdf>>.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Tradução de Ignacio Sanchez de la Yncera. **REIS** – Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Madrid, n.62, 1993.

MARX, Karl.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

PENNEBAKER, J. W; CROW. D.M. Collective Memories: the evolution and durability of history. In: **Proceedings of the EAESP Small Group Meeting on collective memory: theoretical, methodological and practical issues**. Bari: polignano a mare, 1997.

PERALTA, E. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. In: **Arquivos da memória**. Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, 2007.

SÁ, Celso. P. ; et al. A memória histórica do Regime Militar em três gerações: conteúdos factuais e juízos críticos. In: **Psicologia Teoria e Prática**, 2008. v.10, p.36–51. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/view/736>>.

SCHUMAN, H.; SCOTT, J. Generations and collective memory. In: **American Sociological Review**, 1989.

SORGENTINI, Hernán. La recuperación de la experiência histórica: um comentário sobre E.P Thompson. In: **Sociohistorica**, 2000, n.07.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Moraes/Ebooks Brasil, 2001. Disponível em: <<http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf>>.

FIOS INVISÍVEIS DO(S) MUNDO(S) DO TRABALHO: A EXPERIÊNCIA À LUPA¹

Lia Tiriba²

Corremos o risco de esquecer que o sujeito e o objeto de nossas pesquisas são seres humanos? Não deveríamos correr esse risco, pois são pessoas – não o ‘trabalho’, mas homens e mulheres trabalhadores reais, mesmo que frequentemente ignorantes míopes e preconceituosos que o nosso estudo focaliza. (HOBSBAWM, 1987, p.32).

Existe uma gama de experiências: a de ser estrangeiro, mulher, negro, indígena, jovem, idoso, lesbiano, bissexual, transexual, viver na favela, em um assentamento da reforma agrária, em uma ocupação do MST... Considerando que toda experiência individual é experiência coletiva e que existem mil e uma possibilidades de estar no mundo, que experiências queremos apreender? Não são poucas as experiências para driblar o desemprego, experiências de ocupação de terras, moradias, fábricas... Não são poucas as experiências vividas como experiência de classe para resistir à crise do capital. As categorias gênero, geração e religiosidade são essenciais para analisar experiências vividas por jovens trabalhadores–estudantes – experiências que vão conformando a cultura escolar e as maneiras como a classe trabalhadora vive, sente e pensa o mundo dentro e fora da escola. Mas, em vez de sobrepor a categoria “diversidade” à categoria classe social trata-se de entender as relações sociais na sua totalidade. Se o concreto é a síntese de múltiplas determinações, nosso desafio é captar as mediações, contradições e particularidades dos processos sociais, entendendo a história como um processo estruturado, no qual as

¹ Versão modificada e reestruturada do artigo *De olho nos sujeitos–trabalhadores e suas experiências de classe: contribuições ao Campo Trabalho e Educação*, publicado na Revista Trabalho Necessário, ano 13, n.20/2015

² Professora do Programa de Pós–Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal Fluminense. Membro do Neddate – Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. <http://www.neddate.uff.br/> liatiriba@gmail.com

ação humana criativa se realiza em dado espaço/tempo histórico que é economicamente determinado, mas não apenas.

De cunho teórico–metodológico, e inspirado em Eric Hobsbawm, E.P. Thompson e Raymond Williams, o objetivo deste artigo é sugerir que nossas pesquisas elejam não apenas o ‘trabalho’, mas as mulheres e homens trabalhadores, sua cultura e suas experiências de classe levando em conta as formas históricas em que se situam e se apresentam no diversificado e contraditório mundo do trabalho, ou melhor, *Mundos do Trabalho* (HOBBSAWM, 1987). Na primeira parte, depois de problematizar o termo determinação e as relações entre base e superestrutura, sinalizamos que a categoria experiência, em E. P. Thompson é fundamental para o entendimento das relações entre estrutura e sujeito. Indicamos a possibilidade de incorporar em nossas pesquisas a categoria cultura popular, entendida como expressão da luta de classes e, ao mesmo tempo, afirmação de um modo de vida. No segundo momento, tecemos considerações sobre as metamorfoses do mundo do trabalho e a necessidade de um conceito ampliado de classe trabalhadora que contemple homens e mulheres que, simultaneamente, desenvolvem atividades subalternas de trabalho com racionalidades contraditórias e/ou distintas do capital. Por último, ressaltamos que na luta contra o capital também estão fortemente presentes os povos originários e outros trabalhadores do campo, cujas culturas do trabalho, ainda que atravessadas por mediações de segunda ordem do capital, perduram em diversos espaços/tempos históricos. A título de conclusão, sugerimos como campo de pesquisa quatro espaços/tempos do trabalho, nos quais homens e mulheres, por questões de ordem econômica e cultural, movem–se entre a reprodução ampliada do capital e a reprodução ampliada da vida.

Economia, cultura e experiência: a questão das determinações

Na carta a Joseph Bloch, escrita em setembro de 1890, Engels afirma que a história é feita por homens e mulheres de carne e osso, em condições determinadas:

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante *final* na história é a produção e reprodução da vida real. Mais que isso, nem eu nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o *único* determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia. (ENGELS, 1890, p.1).

Explica que “nós mesmos é que fazemos a história, mas o fazemos sob condições e suposições definidas” (ENGELS, 1890, p.1). Dizer que os determinantes econômicos são em última instância decisivos, não significa negar a existência de outras determinações sociais e em especial, a auto atividade humana. Não se tratando a história de uma “simples equação de primeiro grau”, seria ridículo e difícil, por exemplo, “[...] explicar em termos puramente econômicos a existência de cada pequeno Estado na Alemanha, no passado ou no presente, ou a origem da Alta Alemanha” (ENGELS, 1890, p.2). Reconhece que ele e Marx são parcialmente culpados pelo fato dos marxistas mais jovens acentuarem, mais que necessário, a importância das determinações econômicas:

É que nós tínhamos que enfatizar estes princípios *vis-à-vis* nossos adversários, que os negavam. Nós não tínhamos sempre o tempo, o local e a oportunidade para explicar adequadamente os outros elementos envolvidos na interação dos fatores constituintes da história. (ENGELS, 1890, p.3).

Raymond Willians considera que na teoria cultural marxista, nenhum problema é mais difícil do que o da ‘determinação’, cujo termo é de grande complexidade linguística e teórica. Por ter sido “herdada de explicações idealistas e especialmente teológicas do mundo e do homem”, a linguagem da determinação e do determinismo pode nos conduzir à “[...] noção de causa externa que prediz ou prefigura por completo e que de fato controla totalmente uma atividade ulterior”. Ainda que Marx se opusesse a “uma ideologia que insistia no poder de certas forças fora do homem” (WILLIANS, 2011, p.43–44) e entendesse a atividade humana e a luta de classes como determinantes no processo históri-

co, os adversários do marxismo acusam que a análise da atividade cultural tem sido “[...] reduzida a uma expressão direta ou indireta de um fator econômico que a precede e controla, ou de um conteúdo político determinado por uma posição ou situação econômica.” (WILLIANS, 1979, p.87).

Para Willians (2011, p.43) “[...] qualquer abordagem moderna para uma teoria marxista da cultura deve iniciar-se considerando a proposição de uma base determinante e de uma superestrutura determinada”. Destaca que quando falamos em base econômica, infraestrutura ou estrutura econômica estamos nos referindo à forças produtivas e a relações de produção, ou seja, “estamos falando de um processo, e não de um estado”, o que significa que não devemos “atribuir a esse processo algumas propriedades fixas a serem posteriormente traduzidas aos processo variáveis da superestrutura” (WILLIANS, 2011, p.47). Na verdade, ao falar de forças produtivas e relações de produção, não podemos deixar de considerar a hegemonia do modo capitalista de produção, mas também ao trabalho vivo de homens e mulheres de carne e osso, cujas necessidades e expectativas são distintas da classe que os oprime. Importante sublinhar que

Na prática, a determinação não é nunca apenas fixação de limites, mas também a existência de pressão. [...] A ‘sociedade’ não é nunca, então, ‘casca morta’ que limita a realização social e individual. É sempre também um processo constitutivo com pressões muito poderosas que se expressam em formações políticas, econômicas e culturais e são internalizadas e se tornam ‘vontades individuais’, já que tem também um peso de ‘constitutivas’. Esse tipo de determinação – um processo complexo e inter-relacionado de limites e pressões – está na própria totalidade do processo social, e em nenhum outro lugar. (WILLIANS, 1979, p.91).

Numa perspectiva economicista, o mundo das ideias, as formas de sentir e pensar, as ilusões, as formas de consciência são reflexo da base ou estrutura econômica, o que nos encaminha para falsa dicotomia entre mundo da produção e mundo da cultura. Em síntese, pensar as relações dialéticas entre base e superestrutura é considerar as maneiras como os grupos e classes sociais

se relacionam no processo de produção da vida social, tendo em conta o entrelaçamento das formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas que conformam o ser social e a consciência de si e do mundo.

No que diz respeito à materialidade da cultura, entendemos que as relações de produção não são apenas econômicas, mas ordem econômico-cultural: por que produzimos? para quem produzimos? haverá exploração da força de trabalho? como repartimos os frutos do trabalho? Não por acaso, Thompson (1987) insistia que a classe é uma formação tanto econômica como cultural e que toda luta de classes luta por valores. Neste sentido, “[...] é essencial manter presente no espírito o fato de os fenômenos sociais e culturais não estarem ‘à reboque’, seguindo os fenômenos econômicos a distância: eles estão em seu surgimento, presos na mesma rede de relações” (THOMPSON, 2001, p. 208).

É questão de ordem político-epistemológica o entendimento das determinações da agência humana (THOMPSON, 1981) nos movimentos do real, o que requer debruçar-se sobre a categoria *experiência*,

[...] que por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (THOMPSON, 1981, p.15).

Seguindo a tradição de crítica ativa do materialismo histórico (MATTOS, 2013) Thompson nos alerta quanto a “experiência” constituir-se como “termo ausente” no marxismo vulgar, que reduz os movimentos do real às determinações econômicas. Ao não ter em conta a experiência humana, o estruturalismo de Althusser torna-se um sistema fechado, pois não consegue distinguir “[...] processo estruturado que, embora sujeito a determinadas pressões, continua aberto e só parcialmente determinado, e um todo estruturado, dentro do qual o processo está encerrado.” (THOMPSON, 1981, p.112). Para ele, “se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência”

(*Ibid.*, 1987, p.10). A experiência “surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (*Ibid.*, 1981, p.16).

Sem perder de vista a totalidade dos fenômenos sociais, convocar a singularidade de mulheres e homens, as particularidades do seu trabalho, de sua cultura e suas formas de conceber o mundo, pode nos ajudar a evidenciar que nos processos de produção social da existência humana,

[...] ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência modificada*; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p.16).

Se, como Thompson (1987), concebemos que a classe é uma formação tanto econômica como cultural, devemos colocar em pauta pesquisas empíricas que evidenciem a materialidade dos nexos entre economia e cultura na tessitura das relações sociais. Também podem ganhar mais evidência os estudos sobre cultura popular como expressão da luta e da experiência de classe.

Na trilha de compreender as experiências de classe, teríamos que partir do pressuposto de que a “consciência costumeira” (THOMPSON, 1998), ou seja, a consciência de que é preciso preservar e recriar costumes, valores, símbolos, saberes, tradições não é necessariamente indício de atraso ou de alienação. Haveríamos de investigar se, além de forma de resistência, pode representar a afirmação de um modo de vida, ou seja, de uma outra maneira de reproduzir a vida social. Sabemos que não existe apenas um modo de produção da existência humana, mas modos de produção, no plural – o que requer, na atualidade histórica, evidências empíricas, tanto econômicas como culturais.

Para Thompson (2002, p.304), “não existe desenvolvimento econômico que não seja ao mesmo tempo desenvolvimento ou mudança de uma cultura”. Como ele, pensamos que “um exame materialista dos valores deve situar-se não segundo proposições idealistas, mas face à permanência material da cultura”

(THOMPSON, 1981, p. 195). Ao eleger a cultura e, em particular, a cultura popular como objeto de investigação, teremos que superar uma “perspectiva ultraconsensual de cultura”, descrita por Peter Burke como “sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos)” (BURKE, 2000 apud THOMPSON, 2002, p.17). Isso porque a ideia de sistema (mesmo como sistema aberto) carrega a ideia de universalidade, consenso, homogeneidade, fazendo-nos correr o risco de “distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes em seu conjunto” (idem). Afinal,

[...] nenhum modo de produção e, portanto, nenhuma sociedade dominante ou ordem da sociedade, e, destarte, nenhuma cultura dominante pode esgotar toda a gama da prática humana, da energia humana e da intenção humana (essa gama não é o inventário de alguma “natureza humana” original, mas ao contrário, é aquela gama extraordinária de variações práticas e imaginadas pelas quais seres humanos se vêem como capazes). (WILLIAMS, 2011, p.59).

Todo o cuidado é pouco, mas em que medida nossas pesquisas têm incorporado mulheres e homens trabalhadores? O que sabemos sobre sua cultura e experiências de classe?

Mundo(s) do trabalho, classe social e ser social

Quando, em pleno século XXI, falamos em classe trabalhadora, a quais pessoas nos referimos? No livro *Mundos do Trabalho*, que trata da formação da classe trabalhadora entre o final do século XVII e meados do século XX, Eric Hobsbawm (1987) adverte que a classe não corre como a construção de uma casa, ou seja, com começo, meio e fim. “As classes nunca estão prontas no sentido de acabadas, ou de terem adquirido feição definitiva. Elas continuam a mudar” (*Ibid.*, p.273). Assim, a classe não pode ser entendida como um conceito estático; não é um conceito abstrato desprovido de materialidade histórica.

Como reivindicar homens e mulheres trabalhadores/as como sujeitos e objetos de nossas pesquisas, e não apenas o tra-

balho, como sugeriu Eric Hobsbawm (*Ibidem*, p.32), sem situá-los no tempo e no espaço?

Em *Os sentidos do trabalho*, Ricardo Antunes (1999) analisa a materialidade do capitalismo no final do século XX. Para ele, na “classe–que vive–do–trabalho” devem ser incluídos “todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário (e, naturalmente, os que estão desempregados, pela vigência da lógica destrutiva do capital).” (ANTUNES, 1999, p.103). Levando em conta que a contradição capital–trabalho está no cerne da luta de classes, diz ser necessário *excluir* os gestores do capital, seus altos funcionários, os que vivem da especulação e dos juros e os pequenos empresários. Assim, embora possam se constituir como importantes aliados da classe trabalhadora, dela também devem ser excluídos os segmentos da pequena burguesia proprietária, urbana e rural.

Foge ao nosso propósito dissertar sobre a nova morfologia da classe trabalhadora, o que se tornou objeto de investigação de pesquisadores renomados como Antunes (1999) e Braga (2012), por exemplo. No entanto, retomando a premissa marxiana de que “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1978, p.116), queremos chamar atenção para aquilo que ainda pode estar invisível ou pouco nítido no “espelho embaçado do mundo do trabalho” (TIRIBA; SICHI, 2011): os sujeitos–trabalhadores e suas atividades de trabalho cuja racionalidade econômica não está diretamente vinculada a processos de reprodução ampliada do capital. Em outras palavras, entendemos que além de reconhecer as feições multifacetadas da classe trabalhadora, parece–nos relevante considerar que à “classe–que–vive–do–trabalho” (ANTUNES, 1999) também pertencem trabalhadores e trabalhadores que transitam em atividades econômicas com racionalidades distintas e/ou contraditórias. Onde estão, por exemplo, os trabalhadores da economia popular? Seria suficiente identificá–los como trabalhadores da chamada economia informal?

Em outro estudo, reafirmamos que “[...] o capitalismo, mesmo com a garantia dos direitos sociais, ao configurar–se como trabalho–mercadoria, o trabalho assalariado é trabalho alie-

nado e, portanto, trabalho precário, vida precária” (TIRIBA, 2004, p.79). E que, independentemente de viver a condição de desempregado ou de (sub)empregado, grande parcela da classe trabalhadora participa ativamente como atora–protagonista da economia popular. A mesma se verifica nas práticas econômico–sociais, cujo objetivo imediato é a obtenção de ganhos monetários, nas ações de solidariedade entre familiares, amigos e vizinhos e também nas ações coletivas organizadas no âmbito da comunidade, objetivando a reprodução da unidade doméstica e a melhoria da qualidade de vida. Contando com o apoio de redes primárias e comunitárias de convivência, as experiências da economia popular podem ganhar a denominação de grupo de produção comunitária, produção associada, associação, cooperativa etc. (ICAZA; TIRIBA, 2009).

Além das atividades individuais e associativas da economia popular, geralmente dispersas e atomizadas, haveríamos de considerar aquelas em que os homens e mulheres *experientiam*, ainda que de forma precária e contraditória, a criação de uma cultura do trabalho fundada em relações econômico–culturais e educativas que não se substanciam na lógica destrutiva do capital. Referimo–nos às formas de trabalho que, historicamente, estiveram presentes na sociedade brasileira e em outros países latino–americanos, cujas unidades de produção, hoje, são denominadas de fábricas ocupadas e recuperadas pelos trabalhadores, cooperativas autogestionárias, cooperativas populares, associações, grupos de produção comunitária, grupos de produção associada, empreendimentos econômicos solidários, organizações econômicas populares, entre outras. Nessas experiências, no sentido oposto, e ao mesmo tempo contraditório da *Pedagogia da Fábrica* (KUENZER, 1986), quer dizer, da fábrica capitalista, os processos de trabalho estão sob controle dos trabalhadores e trabalhadores, o que lhes permite driblar a lógica excludente do mercado capitalista.

Para refletir sobre as metamorfoses do trabalho e a nova configuração da classe trabalhadora é preciso considerar que o trabalhador/a se apresenta como assalariado e, simultaneamente, como trabalhador/a por conta própria ou trabalhador associado. O fato é que obtém seus rendimentos dentro e fora da empresa

capitalista, construindo uma complexa rede de atividades/rendimentos salariais e extraeconômicos (MALAGUTI, 2000). O mesmo se dá em relação à consciência de classe, que vai se plasmando, tendo em conta o lugar que ocupa na estrutura da produção capitalista, mediadas pelas experiências de classe, gênero, religiosidade, geração, raça e etnia – vividas nos processos mais amplos da vida social. Afinal, trabalhar em uma indústria têxtil transnacional não é o mesmo que trabalhar em uma pequena oficina de costura, cujas máquinas são de propriedade dos trabalhadores/as. Tampouco, lavrar a terra em um agronegócio é o mesmo que trabalhar em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; daí, *Educação do campo* (CALDART et al, 2012) não ser sinônimo de educação no campo. Talvez por isso, Vendramini enfatiza que:

O combate ao erro das generalizações, alertado por Thompson, nos faz atentar para a diversidade de experiências coletivas, diversidade local e regional, mas também de ações e práticas sociais, desenvolvidas em contextos e situações específicas que encontram sentido no interior das relações sociais. (VENDRAMINI, 2000, p. 128).

Espaços/tempos de sociabilidade do capital e do trabalho: a experiência à lupa

Quando observamos os espaços/tempos de produção do ser social, damos-nos conta de que embora a hegemonia venha da fábrica (GRAMSCI, 1976), as experiências de classe não se resumem aquelas vividas pelos trabalhadores e trabalhadoras no âmbito do trabalho assalariado. Também não se resumem aos movimentos sociais de grande e média envergadura (sindicatos, partidos, movimento estudantil, agremiações etc.). As experiências de classe se manifestam na cidade, no campo e em qualquer instância das relações sociais, mesmo que de forma minúscula ou mesmo invisível.

Em *A classe trabalhadora: uma abordagem contemporânea à luz do materialismo histórico*, Marcelo Badaró Mattos recorre a Bensaid para afirmar que

[...] não há porque procurar pela classe trabalhadora apenas no processo estrito da produção capitalista, mas há que se entender que sua formação se completa na dimensão ampla da reprodução geral do capital, em todos os espaços – no trabalho, nas condições de reprodução de sua vida, nos seus espaços mais amplos de sociabilidade – em que os interesses e visão de mundo dos trabalhadores são confrontados com os do capital. (MATTOS, 2013, p.93).

De acordo com esse autor, o conceito de classes subalternas, de Gramsci, pode ser útil para compreender que, na América Latina, com formas distintas de consciência, existem diversos grupos de trabalhadores subalternos, as quais têm em comum a subordinação ao capital. Nessa perspectiva, um conceito alargado de classe trabalhadora teria que considerar não apenas as formas de exploração do trabalho, mas também as diversas faces das relações sociais em que se configuram, de maneiras distintas, a acumulação de capital, sejam elas capitalistas ou pré-capitalistas, ou que, de alguma maneira, se subordinem e/ou resistam à lógica do mercado. Como nos indica Van der Linden (2009):

Temos que reconhecer que os trabalhadores reais que estavam no centro das atenções de Marx, isto é, trabalhadores que, como indivíduos livres, podem dispor de sua própria força de trabalho como sua própria mercadoria e não têm outra mercadoria para venda, são apenas uma das formas que demandam igualmente atenção, como escravos, aprendizes, meeiros, etc. (VAN DER LINDEN, 2009, p. 23).

Também concordamos com este autor que, na perspectiva de “história global do trabalho”, tornam-se fundamentais estudos sobre relações de trabalho que englobem trabalho livre, trabalho remunerado de não remunerado. Inspirado no legado de E.P. Thompson que transformou a história do trabalho em história da classe trabalhadora, para Van der Linden (2009, p.19), os estudos devem dizer “[...] respeito não só ao trabalhador individual, mas também a sua família. Relações de gênero desempenham um papel importante dentro da família e em relações de trabalho envolvendo membros familiares individuais”.

Retomando a premissa thompsoniana da classe como formação tanto econômica como cultural, vale ressaltar que a América Latina constitui-se como um campo fértil para análise das lutas contra o capital e, ao mesmo tempo para reafirmação de outros modos de produzir a existência humana. Passados mais de 500 anos de resistência dos povos indígenas e afro equatorianos, movimentos populares lograram aprovar, na Constituição do Equador, promulgada em 2008, o reconhecimento das práticas econômico-culturais dos povos milenares, elegendo o *Socialismo do Bem Viver* como projeto de desenvolvimento. Na Bolívia, por sua vez, são históricas as lutas de sublevação dos indígenas por terra, território, pela defesa dos recursos naturais e independência dos colonizadores. Em outubro de 2012, Evo Morales sanciona a lei da Mãe Terra (*Pachamama*) cujo objetivo é viver bem, em harmonia e em equilíbrio com a natureza. No México, é emblemática a luta do Exército Zapatista de Libertação (EZLN) que, desde 1983 e até os dias atuais põe em prática a lógica da organização coletiva da vida em Chiapas. No Peru, no Brasil e em outros países latino-americanos, manifestam-se contra o neoextrativismo, invasão, cercamento e contaminação das terras e rios pelos detentores do agronegócio e empresas mineradoras.

As lutas dos povos latino-americanos nos convidam a pensar sobre a atualidade histórica do pensamento do peruano José Mariátegui. São caras suas contribuições quanto à necessidade de construção de um socialismo indo-americano que não seja “nem decalque, nem cópia” de outras experiências históricas, mas tenha como fundamento as particularidades e singularidades da formação econômica e cultural de cada povo ou nação. Referindo-se ao contexto latino-americano, e, em especial o Peru, entende que, apesar da “feudalidade espanhola e crioula”, as comunidades indígenas conservam e cultivam relações econômico-culturais calcadas no espírito coletivista, preservando tradições de cooperação e solidariedade que orientam seu modo de vida, o que vem a se constituir como “a expressão empírica de um espírito comunista”. Contrário à filosofia evolucionista, historicista e racialista, considera que o “progresso” não é o único caminho para a humanidade. Defendendo que o coletivismo agrário inca é uma

importante estratégia política na luta pelo socialismo nos países indo-americanos, acredita que, se fortalecida a organização coletiva, os “povos de economia rudimentar” não precisam “sofrer a longa evolução pela qual passaram outros povos”.

Cremos que entre as populações “atrasadas”, nenhuma reúne, como a população indígena inca, condições tão favoráveis para que o comunismo agrário primitivo, subsistente em estruturas concretas e no profundo espírito coletivista, transforme-se, sob a hegemonia da classe proletária, numa das bases mais sólidas da sociedade coletivista preconizada pelo comunismo marxista. (MARIÁTEGUI, 2011, p.144).

Nesta perspectiva, não poderiam passar despercebidas às experiências de homens e mulheres trabalhadoras, comunidades e povos inteiros cujas culturas do trabalho, à revelia do modo de produção capitalista, perduram em diversos espaços/tempos. Tomamos como exemplo os povos da floresta, indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e, entre outros, os povos e comunidades tradicionais milenares situadas na Ásia, África e América Latina que, sob a pressão de mediações de segunda ordem do capital, persistem no contexto da acumulação flexível, carregando elementos de produção associada e autogestão. Nessas experiências, os processos educativos implicam no formar-se, individual e coletivamente, em meio à contradição vital entre a sociabilidade do capital e outras formas econômico-culturais marcadas pela valorização do trabalho (TRIBA; FISCHER, 2012).

Não é possível continuar acreditando que os povos da floresta e os demais trabalhadores do campo são meros “aliados da classe operária”. Se, de um lado, a materialidade da acumulação flexível nos obriga a alargar o conceito de classe, de outro é preciso nos perguntar por que restringimos o espectro da classe trabalhadora à parcela de trabalhadores assalariados, com maior ou menor intensidade de precarização das condições de trabalho. Talvez, por uma questão ideológica, insistimos em eleger esses trabalhadores como legítimos ou potenciais portadores da “verdadeira consciência de classe”. Para não cair na armadilha concepções eurocêntricas de classe, não apropriadas para grande par-

te da Ásia, África e América Latina, teríamos “[...] que vislumbrar uma nova conceituação que seja menos orientada para a *exclusão* que para a *inclusão* de vários grupos de trabalhadores dependentes ou marginalizados.” (VAN DER LINDEN, 2009, p.23).

Para continuar o debate...

De quais maneiras temos apreendido os elementos de contradição que permeiam, atravessam e são partes integrantes dos movimentos do real? Mais uma vez lembrando o historiador Eric Hobsbawm (1987), ao contrário da construção de uma casa, as classes estão sempre em construção. Nessa perspectiva, E. P. Thompson ajuda-nos a entender que classe é um conceito elástico, pois:

A classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres *vivem* suas relações de produção e segundo a *experiência* de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais”, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural. (THOMPSON, 2001, p.277).

Ao se referir ao “conjunto das relações sociais”, Thompson quer chamar atenção para o fato de que o “fazer-se” da classe trabalhadora se dá em diversas instâncias sociais. Refutando o reducionismo econômico e reafirmando as relações dialéticas entre base e superestrutura, economia e cultura, entende ser fundamental compreender como as pessoas *vivem* e *se valem* de suas experiências individuais, coletivas e, enquanto experiências de classe, mediadas pela cultura³. Ou como dizia Engels a Joseph Bloch, “[...] a história é feita de maneira que o resultado final sempre surge da conflitante relação entre muitas vontades individuais, cada qual dessas vontades feitas em condições particulares de vida.” (ENGELS, 1890, p.2).

³ Os limites deste artigo, não nos permitem abordar a complexidade da hegemonia, que segundo Willians (2011), é uma grande contribuição de Gramsci para que possamos usar corretamente o conceito de totalidade.

Ao longo desse texto, discorreremos sobre questões teórico–metodológicas que problematizassem e instigassem a discussão sobre a importância de colocar os sujeitos–trabalhadores, sua cultura e suas experiências de classe no centro de nossas investigações. Isso requereria o desvelamento de processos de produção da existência humana em que as mediações de primeira ordem, atravessadas por mediações de segunda ordem do capital, e vice-versa (MÉSZÁROS, 2002), dão o tom e a cor às relações sociais. Por uma questão não apenas epistemológica, mas também política, ou seja, de compromisso político com a classe trabalhadora, indicamos a necessidade de contemplar outros mundos do trabalho, considerando diversos espaços/tempos de produção do ser social. Entre eles, citamos:

- a) Espaços/tempos da produção capitalista na qual, embora marcada pela alienação do trabalho, verifica-se a ação criadora e a produção de saberes por parte dos trabalhadores/as.
- b) Espaços/tempos da atual crise do capital e do trabalho assalariado, nos quais as estratégias associativas de trabalho se configuram como parte integrante da economia popular, economia popular solidária, movimentos de fábricas ocupadas, movimento dos trabalhadores rurais sem terra etc.
- c) Espaços/ tempos revolucionários – quando são produzidas mudanças estruturais na sociedade, verifica-se a dualidade de poderes ou o confronto entre capital e trabalho que se manifesta por meio de revoltas e rebeliões;
- d) Espaços/tempos das práticas econômico–culturais das comunidades e povos tradicionais: quilombolas, caiçaras, indígenas, pescadores, pantaneiros, artesãos, pequenos produtores rurais etc.

Esses são alguns espaços/tempos de produção social da existência humana, onde, no cruzamento das determinações econômicas e da autoatividade, os trabalhadores e trabalhadoras se constituem como sujeitos individuais e coletivos e enquanto classe social, movendo-se entre a reprodução ampliada do capital e a reprodução ampliada da vida. Sem correr o risco de cair no “cul-

turalismo”, reafirmamos a necessidade de ter em conta a cultura popular, entendida como expressão da luta de classes e afirmação de um determinado modo de vida, em detrimento ao de outra classe. Isso requer considerar não apenas os movimentos sociais considerados de grande envergadura, mas também a agência humana e a consciência costumeira (THOMPSON, 2001) que se verificam nas grandes e pequenas lutas. O desafio estaria em não perder de vista a totalidade social, a unidade do diverso como síntese de múltiplas dimensões.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**. Do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo; EDUSP, 2012.

CALDART et al (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.612–618.

ENGELS, Friedrich. **Carta para Joseph Bloch**, 1890. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>>

GRAMSCI, Antonio. “Americanismo e fordismo”. In: **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

ICAZA, Ana M.; TIRIBA, Lia. “Economia popular”. In: CATTANI, Antonio D.; LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luís I.; HESPANHA, Pedro (Org.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina, v.1, 2009, p.150–155.

HOBSBAWM, Eric. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1986.

MALAGUTI, M. L. **Crítica à razão informal**. São Paulo: Boitempo; Vitória: EDUFES, 2000.

MARIÁTEGUI, José Carlos. O problema das raças na América Latina. In: **Por um socialismo indo-americano**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATTOS, Marcelo. “A classe trabalhadora: uma abordagem contemporânea à luz do materialismo histórico”. **Outubro**. n.º 21, 2º semestre 2013, p.82–117.

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

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

_____. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. “Algumas observações sobre classe e consciência de classe”. In: NEGRO, Antonio Luigi e SILVA, Sergio (Org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001. p.269–281.

_____. “A economia moral da multidão inglesa no século XVI-II”. In: **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.150–202.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho**: pedagogias da produção associada. Ijuí/RS: Unijuí, 2001.

_____. “Ciência econômica e saber popular: reivindicar ‘o popular’ na economia e na educação”. In: TIRIBA, Lia e PICANÇO, Iracy (Org.). **Trabalho e educação**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004. p.75–102.

_____.; SICHI, Bruna. “Os trabalhadores e a escola: de olho na(s) cultura(s) do trabalho”. In: TIRIBA, Lia.; CIAVATTA, Maria. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ideias e Livros, 2011. p. 239–275.

_____.; FISCHER, Maria Clara B. “Produção associada e auto-gestão”. In: CALDART, Roseli Salette et al (Org.).

Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 612–618.

VAN DER LINDEM, Marcel. “História do trabalho: o velho, o novo e o global”. **Revista Mundos do Trabalho**, v 1, n.º1, janeiro–junho de 2009, p.11–26. Disponível em

<http://dx.doi.org/10.5007/1984-9222.2009v1n1p11>

VENDRAMINI, Célia R. **Terra, trabalho e educação**. Experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Unijuí, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FORMAÇÃO ESCOLAR DE GRAMSCI: ESCOLHA DA PROFISSÃO (SARDENHA E TURIM, 1891–1915)¹

Paolo Nosella²

Neste texto, percorremos a formação escolar de Gramsci (1891–1915), uma vez que a vivência como aluno é referência importante em sua escolha profissional de jornalista e de militante socialista, bem como na elaboração da proposta da Escola Unitária.

Hábitos escolares familiares e Educação Infantil

Os hábitos escolares da família constituem referência básica na trajetória escolar de Gramsci e de qualquer outra pessoa. Há relatos testemunhais muito interessantes sobre a escolarização da família Gramsci. O irmão mais velho, Gennaro, oferece um depoimento sobre a família: “A família de nosso pai era a típica família meridional de boas condições que fornece os quadros intermediários à burocracia do Estado.” (FIORI, 1977, p.14).

O pai de Gramsci, Francisco (*Cicillo*), foi estudante de Direito, cujo curso, todavia, precisou abandonar no terceiro ano. Portanto, era quase bacharel e tinha, obviamente, o diploma do Liceu Clássico. Também a mãe de Gramsci, Peppina Marcias (*Josephine*), não era de família humilde. É lembrada em vários depoimentos como mulher elegante e distinta: “Frequentou a escola até o terceiro ano primário e lia um pouco de tudo, até Boccaccio³. Sabe-se que, por aqueles tempos, essa particularidade de saber ler

¹ O texto, originalmente em português, foi traduzido e publicado na *Rivista di Studi Italiani* (RSI), disponível em <http://www.rivistadistudiitaliani.it/rivista.php>, sob o título “Gramsci a scuola—Sardenha e Torino 1891–1915”. Nesta versão, o texto foi ampliado.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. As traduções dos textos italianos para o português são de minha autoria.

e escrever era — sobretudo numa mulher — motivo de distinção.” (FIORI, 1977, p.11).

Ou seja: pelos hábitos escolares da família Gramsci e dentro da organização escolar definida pelo Título III da Lei Casati (1859), o percurso escolar “natural”, sobretudo para os homens, era a Instrução Secundária, que articulava o ginásio e o liceu clássico, caminho principal para a Universidade.

O pai, mesmo quando a situação econômica se tornou fortemente precária, jamais impôs aos seus sete filhos⁴ o abandono da Instrução Secundária Clássica, nem levantou a possibilidade de mudar o percurso humanista clássico para um sistema escolar subalterno, “inferior”, como a instrução técnica profissionalizante. Ao contrário, apesar da forte contraposição entre pai e filho (pelo fato do pai não lhe providenciar financeiramente o mínimo necessário combinado), deve-se admitir que a frequente correspondência de Antonio com o pai, informando-o sobre os resultados do desempenho escolar, testemunha a concordância paterna para que o filho prosseguisse a escolarização humanista, de cultura geral clássica: 5 anos de escola primária, 5 de ginásio com latim e grego, 3 de liceu clássico e, finalmente, a universidade.

Após uma semana do nascimento, em 1891, Antonio Gramsci (*Nino*) foi batizado com muita festa e doces (FIORI, 1977). Com quatro anos, foi matriculado na escola materna ou asilo infantil das freiras, na cidade de Sorgano. O pai, ao falecer seu irmão Nicolino, que morava na cidade de Ozieri, foi para o enterro (em dezembro de 1898), pretendendo inclusive “providenciar à continuação dos estudos de Gennaro, hóspede até então do tio” (FIORI, 1977, p.15). Foi, infelizmente, essa sua rápida ausência de Sorgano que possibilitou ao grupo político local de oposição invadir o Cartório Cadastral por ele dirigido, com a finalidade de encontrar algum pretexto para tirá-lo do cargo. De fato, encontraram. “Juiz condenou Francisco Gramsci a cinco anos, oito meses e vinte e dois dias, perdendo o emprego e todo o salá-

³ Giovanni Boccaccio é um clássico da literatura italiana (1315–1375), característico também pelo estilo licencioso.

⁴ Gennaro (1884), Grazieta (1887), Emma (1889), Antonio (1891), Mario (1893), Teresinha (1895), Carlo (1897).

rio. Em 9 de agosto de 1898, foi levado à prisão.” (FIORI, 1977, p.15–16).

A mãe, com sete filhos, mudou-se então para Ghilarza, cidade de sua família de origem. Antonio, legalmente, deveria iniciar a Escola primária com seis anos, mas, devido às precárias condições de saúde (mal de Pott, que lhe causou uma má formação física nas costas), iniciou o primário somente com sete anos (outubro de 1897), numa classe de 49 alunos. Seu primeiro professor foi Ignacio Corria. A mãe o seguia nos estudos: “Era sempre o melhor da classe. As notas variavam, nestes primeiros anos, entre 10 e 9” (FIORI, 1977, p.19). No segundo ano, seu novo professor foi Celestino Baldussi. Por ser excelente aluno, podia prestar os exames [*di proscioglimento*] que lhe permitiriam pular o terceiro ano passando diretamente para o quarto. Infelizmente, não conseguiu sequer prestar os exames:

Quando Nino apresenta formalmente a solicitação, o diretor pedagógico lhe pergunta com um ar fechado e duro: ‘Mas tu conheces os 84 artigos do Estatuto?’ [Espécie de L.D.B. outorgada pelo Rei]. Nino estudara com empenho o livro do texto, mas não soube responder àquela pergunta e, esmagado pela humilhação, volta para casa, desconsolado e renuncia ao exame. (LAJOLO, 1982, p.17).

Esse fato será lembrado por ele no artigo *La luce che si è spenta* (A luz que se apaga) publicado no jornal *Il grido del popolo*, em 20/11/1915. O mesmo fato voltará a ser lembrado, com graciosos e irônicos comentários, na carta do cárcere a Tatiana de 2/12/1928: “Nem lembrava aqueles 84 artigos: tinha-me limitado a estudar as noções de ‘direitos e deveres do cidadão’ contidas no livro de texto.” (GRAMSCI, 1975, p.165).

No terceiro primário, seu professor foi Luigi Cossu e, no quarto, Pietro Sotgiu, Diretor didático da Escola, o mesmo dos 84 artigos do Estatuto. Tinha onze anos e já, no verão de 1902, a exemplo do irmão Gennaro, precisou trabalhar na Agência dos Impostos Diretos e do Cadastro da cidade (Cartório de registro de imóveis). Trabalhando 10 horas todo dia, incluindo a manhã dos domingos, ganhava nove liras mensais (o que significava um quilo diário de pão). Mexia livros-registros que pesavam mais do

que ele. Muita noite chorava às escondidas porque todo o corpo doía. (FIORI, 1977, p.29).

No ano escolar que vai de outubro de 1902 a junho de 1903⁵, frequentou o quinto primário, concluindo com notas dez em todas as disciplinas (composição – ditado – aritmética escrita e oral – leitura explicada das coisas lidas e noções gramaticais – história e geografia) e recebeu o diploma da licença elementar (FIORI, 1977, p.34). Os biógrafos assinalam que Gramsci possuía forte inclinação para leitura e estudo, mas também gosto e habilidade para as atividades práticas: construiu para si uma ducha especial, barcos, carrinhos, os brinquedos e até instrumentos para os exercícios físicos. (FIORI, 1977, p.19–20).

Terceiro, quarto e quinto anos de Ginásio⁶ (outubro de 1905 – junho de 1908)

O pai ainda estava na prisão e em Ghilarza não havia ginásio. Era materialmente impossível enviar Antonio para estudar fora da cidade. Continuaria a trabalhar no cadastro, até que o pai voltasse. Nas frestas de tempo que o emprego permitia, estudava latim por sua própria conta, ajudado por um amigo que já havia cursado o ginásio. Visava, obviamente, continuar sua escolarização. Foram dois anos de espera. (FIORI, 1977, p.31–32). Em 1904 (31/01), o pai saiu da cadeia (a pena havia sido reduzida em três anos por uma anistia) e voltou à família. Lentamente, ajudado pela simpatia dos vizinhos que consideravam exagerada a condenação por um crime de fundo político (FIORI, 1977, p.47), foi reabilitado no cartório cadastral, desempenhando função secundária.

Em outubro de 1905, Antonio pôde estudar no Ginásio Carta–Melonide Santu Lussurgiu, a 18 km de Ghilarza. Desta vez, conseguira pular o primeiro e segundo anos, prestando os exames de admissão para matricular–se diretamente no terceiro ano. A escola era um pequeno Ginásio Municipal “onde três professores

⁵ Os anos escolares, na Itália, vão de outubro de um ano a junho do ano seguinte. Julho, agosto, setembro, meses de verão, não havia aula.

⁶ O “ginásio” corresponde hoje no Brasil ao ensino fundamental.

faziam o melhor para ensinar todas as disciplinas a cinco classes” (LAJOLO, 1982, p.19). Um engenheiro ensinava as matérias científicas e a língua francesa. As disciplinas literárias eram ensinadas por professores suplentes. Muitas vezes, Gramsci lamentará as precárias condições dessa escola, imputando a isso a atrofia de suas “acentuadíssimas” tendências pelas ciências exatas e pela matemática: “Eu tinha acentuadíssimas tendências pelas ciências exatas e pela matemática, desde garoto. As perdi durante os estudos ginasiais, porque não tive professores preparados.” (GRAMSCI, 1975, p. 201).

As condições de vida, longe da família (de segunda feira a sábado), eram precárias. Precisava dar aula particular para sobreviver. Nos fins de semana, voltava para casa e a mãe implicava com ele, ao saber que vendia a comida para adquirir livros e jornais. O pai questionava o conteúdo ideológico político (socialista) dos jornais e revistas que Nino recebia de Turim, enviados pelo irmão mais velho que lá prestava serviço militar frequentando o círculo político do Partido Socialista: “Para evitar as discussões, Antonio pediu ao carteiro que o jornal *Avanti* e outro material que Gennaro enviava lhe fossem entregues pessoalmente, escondidos do pai. Assim, cada vez menos se falou de política naquela casa.” (FIORI, 1977, p.48).

Essas primeiras experiências escolares de Gramsci lhe ensinaram quão abstratas e oportunistas são as concepções pedagógico-didáticas que apregoam haver, sempre, em todo caso, integração ou articulação entre o tempo/estudo e o tempo/emprego, indiscriminadamente, chamado “trabalho”. Na verdade, nem todo “emprego” é “trabalho”, assim como nem sempre existe “integração” quando os dois tempos, o da escola e o do emprego, conflitam entre si, um danificando o outro⁷.

Certamente, havia “integração” entre teoria e prática quando Antonio alternava as atividades de estudo com suas práticas criativas, como a invenção de um chuveiro ou de brinquedos; havia, entretanto, “desintegração” (conflito) quando não podia

⁷ Em 1916, criticando falsas integrações entre escola e fábrica escreverá: “Façam com que a escola seja realmente escola e a oficina não seja uma masmorra, e então tereis uma geração somente de homens úteis.” (GRAMSCI, 1980, p. 537).

estudar porque precisava estar no Cartório carregando pesados livros de um lugar para outro. “Desintegração” também haverá quando impedido de estudar porque forçado a repetir “*ad nauseam*” aulas particulares de latim e de matemática. Pensando nos dias de hoje, não é possível falar de integração “escola–trabalho” quando necessidades (e/ou ilusões) forçam ou induzem crianças e adolescentes a abandonar (ou afrouxar) o trabalho–do–estudo para se aplicarem a repetitivas operações manuais (ex. empacotar mercadorias em supermercado ou atender clientes atrás do balcão de loja etc.). Tais “empregos” representam danificação do tempo do estudo, prejuízo na formação das crianças e dos jovens. Foi pensando nisso que, na proposta de escola unitária, mais tarde, no cárcere, Gramsci escreverá: “A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família para a manutenção dos alunos.” (GRAMSCI, 1975a, p.1534).

Todavia, em que pese a grande precariedade daquele modestíssimo ginásio, o “natural” destino escolar de Antonio foi o Liceu Clássico. A escola ginásial municipal de Santu Lussurgiu não conferia o diploma de licença ginásial⁸. Por isso, em julho de 1908 (tinha 17 anos), dirigiu-se ao Régio Ginásio Salvador Angelo de Castro, em Oristano, para prestar os exames e conseguir a Licença Ginásial. Ficou para recuperação em francês escrito (nota 3). Em francês oral, tirou nota 6. Em outubro recuperou, conseguindo nota suficiente. Nas demais disciplinas, as notas foram razoáveis para um aluno desse ginásio: italiano escrito, nota 6; italiano oral, nota 7; latim escrito, nota 6; latim oral, nota 7; grego escrito, nota 6; grego oral, nota 7; história, nota 8; geografia, nota 7; aritmética, nota 6; ciências, nota 6.

Primeiro ano de Liceu⁹ (outubro de 1908 – junho de 1909)

Com o diploma de licença ginásial, inscreveu-se no Liceu Clássico Giovanni Maria Dettòri, em Cagliari, capital regional da

⁸ Mesmo sendo uma escola municipal, não era credenciada para certificar ou outorgar diplomas oficialmente válidos. Era considerada escola privada.

⁹ O “liceu” corresponde hoje no Brasil à fase escola do Ensino Médio.

Sardenha, onde já vivia e trabalhava o irmão Gennaro. “Em Cagliari os horizontes culturais eram mais amplos. O debate político era aceso. Publicavam-se aí três jornais cotidianos [...] e um periódico semanal socialista *La voce del popolo*.” (FIORI, 1977, p.59).

O Liceu que Gramsci frequentava era uma escola pública, onde, apesar de várias deficiências, transmitiam-se conteúdos com rigor. Em carta ao pai (5 janeiro de 1909), Gramsci diz viver com animação esse novo momento escolar: “Na escola estou indo de vento em popa; pelo que sei, em latim terei na média sete ou oito, em italiano não tenho nota porque falta o professor e nas outras disciplinas igualmente bem.” (GRAMSCI, 2009, p.11).

No primeiro ano, o resultado principal devia ser compensar as deficiências do ensino do Ginásio. As condições materiais de vida continuavam difíceis, sobretudo, pela falta de dinheiro e de livros. O depoimento de um colega de sala, Renato Figári constata:

Nunca vi Nino Gramsci vestir um casaco. Vestia sempre a mesma roupa, as calças estreitas e curtas e uma jaqueta muito apertada. Nos dias frios, chegava para a aula com um cachecol de lã bem enrolado por dentro da jaqueta. Não tinha livros ou não os tinha todos. Mas prestava atenção nas lições; o ajudava, além de uma grande inteligência, uma memória poderosa. Eu estava sentado na carteira de trás da dele: o via tomar apontamentos com caligrafia miúda. Às vezes, ocorria que um de nós, ou mesmo o professor, lhe emprestássemos os livros. (FIORI, 1977, p.60).

Nas cartas desse ano, quase todas endereçadas ao pai, insiste dolorosamente para receber o dinheiro prometido que, infelizmente, de novo, nunca chegava na quantidade e na hora combinadas. São cartas amargas, com expressões irônicas fortes, raiosas. Todavia, essa relação com o pai era necessária. Por isso, escrevia-lhe com frequência para informar dos resultados escolares. Algumas poucas vezes utilizou palavras compreensivas, afetuosas, como:

Caríssimo pai, jamais o teria incomodado por todo o ouro do mundo porque entendo todos os sacrifícios que faz, aos quais, pelo que posso, tento corresponder, mas, a ne-

cessidade imperiosa e a extrema precisão me dão uma coragem de leão. Imagino sua cara após essa introdução: dinheiro, claro. (GRAMSCI, 2009, p.18).

Segundo ano de Liceu (outubro de 1909 – junho de 1910)

No segundo ano de Liceu, Gramsci havia adquirido maior segurança. Estava mais adaptado e, em parte, havia remediado ao prejuízo dos insuficientes estudos do Ginásio. Mas, limitações para os estudos não provinham somente da falta de dinheiro, de livros e de condições pessoais adequadas, eram também causadas por deficiências da Instituição, fundamentalmente séria, mas não isenta de problemas. Os estudantes do Liceu organizaram uma greve no final de novembro contra a situação ruínosa das salas de aula e a falta de docentes: “A greve – escreve Gramsci ao pai – se encerrou pacificamente, com exceção da quebra de uma dúzia de vidros; o professor de italiano, porém, ainda não veio e quem sabe quando virá.” (GRAMSCI, 2009, p.30).

Finalmente, chegou o professor de italiano, Raffa Garzia, escritor e crítico literário. O mesmo que compôs a banca examinadora quando Gramsci conseguiu a licença de 5º ano primário em Ghilarza. Sua severidade disciplinar e o rigor nos estudos, para vários colegas não representavam “vantagens”, mas eram bem vindos para Gramsci e em breve tempo os dois entraram em boa sintonia (FIORI, 1977, p.64). O professor era um animador da vida cultural na cidade de Cagliari e era também o diretor do Jornal *L’Unione Sarda*, do qual o pai era coproprietário. (GRAMSCI, 2009, p. 464). O Prof. Garzia chegava a ler para a classe, em voz alta, composições de Gramsci, exemplares “não somente de estilo, mas também de clareza intelectual” (FIORI, *ibidem*). Empréstava-lhe livros e o convidava para ir ao escritório onde funcionava a redação do jornal. Vale a pena destacar o nome deste professor de italiano porque, embora os dois discordassem em várias ideias, foi a pessoa chave para a iniciação profissional de Gramsci como jornalista. Com efeito, poucos dias antes de terminar o 2º ano de Liceu, o estudante foi conversar com ele:

Tinha 19 anos e gostaria, se possível, estreiar no jornalismo, escrevendo pequenas notas, talvez breves correspondências, sobre sua cidade durante as férias. Raffa Garzia concordou. Mas, em Ghilarza, já havia um correspondente. Gramsci poderia representar o jornal na cidade vizinha, Aidomaggiore. (FIORI, 1977, p.68).

De férias, logo em seguida, Gramsci recebe (21 de julho) a seguinte correspondência: “Gentilíssimo Senhor Gramsci – Ghilarza. Eis a carteira [profissional] desejada. Será bem vinda sua colaboração: envie-nos agora, e no futuro, todas as informações de público interesse e lhe seremos gratos nós e os leitores. Afetuosamente. R. Garzia.” (GRAMSCI, 2009, p.46).

Cinco dias depois, de Aidomaggiore, Gramsci, embrião de jornalista, envia para o jornal *L'Unione Sarda* a primeira correspondência assinada e publicada com o título *A propósito di una rivoluzione* (GRAMSCI, 2009, p.46). É uma pequena nota de poucas linhas de pura ironia. A própria palavra ‘revolução’ é empregada ironicamente. Defende a legislação eleitoral, recentemente aprovada, que permitia o sufrágio universal masculino para eleger prefeito e vereadores. Mas isso, que representava um pequeníssimo “avanço” da democracia, era suficiente para assustar os poderes locais, ridiculamente temerosos da sublevação popular.

Por que destacamos o exórdio profissional de Gramsci? Porque, no percurso escolar básico, de formação geral, representou sua iniciação para a atividade especializada ou profissional. Todo percurso escolar básico e unitário tenciona para esse momento. A escolha de uma profissão envolve o corpo, a inteligência, a vontade, as informações, as condições materiais, mas também valores e tendências individuais. A lógica do mercado somada às necessidades individuais, frequentemente, interferem de forma traumática na escolha da profissão. O jovem, de per si, tende a inserir-se no coração da humanidade, não do mercado¹⁰. Em

¹⁰ Karl Marx, com 17 anos, nos exames de licença ginásial em Trier para entrar na Universidade de Bonn, escreveu a composição: *Observação de um jovem na escola de uma profissão (1835)*. Escreve: “Se um homem trabalha somente para si, é bem provável que ele possa se tornar um erudito famoso, um grande sábio, um excelente poeta, mas jamais um Homem completo, verdadeiro e grande. [...] Se nós elegemos uma profissão na qual podemos trabalhar o máximo para a

parte, e felizmente, o exórdio jornalístico de Gramsci, antes de completar o 3º ano do Liceu, aconteceu de forma espontânea e integrada à sua formação, tendência e valores, bem diversamente de quando a necessidade financeira o forçava a passar horas no escritório do cadastro e a ministrar inúmeras e sofridas lições particulares de recuperação¹¹. Mais tarde, no caderno 12 do cárcere, com base nesse *debut* profissional, pode escrever: “Nesta fase [escolar] se colhem as indicações orgânicas para a orientação profissional.” (GRAMSCI, 1975a, p.1537–38). Em suma, no 2º ano de Liceu, nosso jovem vinha conquistando maior autonomia intelectual: lia de tudo, mas já escolhia seus autores preferidos. Conta Gennaro:

Eu tinha voltado do serviço militar, em Torino, transformado em socialista militante. [...] Uma grande quantidade de material propagandístico, livros, jornais, opúsculos, entrava em nossa casa. Nino, que na maioria das vezes passava as noites fechado no quarto, sem sequer sair por uns poucos momentos, em pouco tempo lia aqueles livros e jornais. (FIORI, 1977, p.65).

Também a irmã Teresina diz que, naquele período, Nino a havia encarregado de recortar os textos dos escritores que mais o interessavam, sobretudo, de Croce e Salvemini (FIORI, 1977, p.66). Mas lia também textos de Marx, como conta em uma carta a Giulia, de março de 1924:

O que foi que me salvou de tornar-me um trapo engomado? O instinto de revolta contra os ricos, porque, quando criança eu não podia ir à escola, eu, que havia tirado 10 em todas as disciplinas nas escolas elementares, enquanto po-

Humanidade, então os fardos não podem nos abater, pois eles representam sacrifícios (feitos para o bem) de todos; então não usufruímos de qualquer alegria pequena, limitada e egoísta, antes, nossa felicidade pertence a milhões, nossos atos, embora silenciosos, continuarão a fazer efeito, e nossas cinzas serão ume-decidas pelas lágrimas candentes dos Homens nobres.”(apud CALDAS, M.J. de, 2007, p.115).

¹¹ Durante as férias de verão (julho – agosto – setembro), além das poucas reportagens jornalísticas, para ajudar nas despesas escolares, novamente precisou se empregar na Agência dos Impostos Diretos (Cadastro) e ministrar aulas particulares de recuperação (GRAMSCI, 2009, p.424).

diam ir à escola os filhos do açougueiro, do farmacêutico, do comerciante de tecidos. [...] Mais tarde, conheci a classe operária de uma cidade industrial e entendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. (GRAMSCI, 1992, p.271).

Terceiro ano de Liceu (outubro de 1910 – junho de 1911)

O nosso estudante de 20 anos, apesar das limitações materiais e de saúde, obtém no 3º ano do liceu, ótimos resultados escolares. Acompanha, solidário e crítico, o irmão Gennaro, envolvido na política partidária: era tesoureiro do Partido Socialista, cuja bandeira de luta era a independência da região contra o colonialismo. Informações sobre as atividades políticas do filho chegaram até Ghilarza e preocuparam o pai a ponto deste querer viajar até Cagliari para entender melhor a situação e alertar o filho. Em carta à mãe, Gramsci a tranquiliza e insiste para que o pai não cometa a loucura de viajar até Cagliari. Essa carta nos dá também uma pequena demonstração de como Gramsci participava da vida estudantil, inclusive com tons goliardescos, como quando no teatro de Cagliari zombou dos guardas:

Na noite passada, fui repreendido porque, na galeria [do teatro], admirava em voz alta os magníficos bigodes de um guarda policial: eu respondi que cortasse os bigodes se não gostava dos comentários. E daí? Pela minha esplendorosa juba que ondula a cada sopro, me confundiram com uma moça e estranharam que uma mulher fizesse tanto barulho no teatro; com efeito, viam somente a cabeça e as mãos que reproduziam um barulhento ‘pum’. Nino. (GRAMSCI, 2009, p.51).

Este último ano de Liceu apresenta o aluno Gramsci mudado psicologicamente: a cultura clássica, profunda, permitindo-lhe compreender o sentido da história, lhe proporciona a catarse da autonomia intelectual: não mais se vê súcubo na história, mas ator e protagonista. O texto mais emblemático que reflete a formação literária e política desse momento é a composição *Oppressi*

ed oppressori. O prof. Raffa Garzia, adoentado, solicitara um período de licença. Para substituí-lo, foi nomeado o Prof. Vittorio Amadeo Arulani que avaliou a composição atribuindo-lhe nota 9¹². Eis um trecho:

É realmente maravilhosa a luta que a humanidade combate há tempo imemorable; luta incessante, com a qual busca arrancar e romper todas as amarras que a cobiça de dominação de um só, de uma classe, ou mesmo de um povo inteiro, tenta impor-lhe [...]. A humanidade necessita de um novo banho de sangue para cancelar muitas dessas injustiças: que os dominantes não venham a arrepender-se por ter abandonado as multidões num estado de ignorância e de ferocidade tal como estão agora! (GRAMSCI, 1973, p.53–54–55).

Gramsci reflete sobre a dialética oprimidos e opressores. É um texto em que se vislumbra a influência de leituras marxistas, mas que, sobretudo, “[...] evidencia o protesto gramsciano em favor das legítimas aspirações da população da ilha para uma existência livre e digna.” (BERGAMI, 1976, p.34). Seu apreço pela cultura geral era grande, tanto que, lembrando esses anos em carta a Giulia, lamentava ter sido obrigado a “escolher”, no primeiro ano do Liceu, a disciplina “grego” ao invés da matemática (havia essa opção). O absurdo dessa “opção curricular” se evidenciou no terceiro ano, nas aulas de física:

Na última prova oral do terceiro trimestre, o professor me propôs questões de física ligadas à matemática advertindo que, dependendo da exposição que faria, dependeria a nota média do ano e, portanto, o conseguimento da licença liceal com ou sem ulteriores exames. Divertia-se muito a me ver ao quadro-negro onde me deixou por todo tempo que precisasse. Fiquei meia hora ao quadro-negro, pelo pó do giz fiquei branco do cabelo aos sapatos, tentei, voltei a tentar, escrevi, apaguei, mas, finalmente, ‘inventei’ uma demonstração que foi aceita pelo professor como ótima, embora inexistente nos tratados. (GRAMSCI, 1975, p. 201–202).

¹² Na tradicional cultura escolar italiana, a nota nove (9) em redação (composição) de “italiano” era considerada nota muito elevada.

No final do ano, Gramsci foi informado que a Fundação Albertina (o *Regio Collegio Carlo Alberto*) abria, para concurso, 39 bolsas de estudo pelo valor de 70 liras mensais, com o objetivo de selecionar alunos pobres das antigas províncias do Reino Sardo para prosseguirem nos estudos universitários. Requisito necessário para a obtenção da bolsa era também a exigência de que, entre as notas finais do último ano do liceu, não houvesse nenhuma inferior a 8. Para Gramsci, esse requisito estava garantido: italiano escrito 9, oral 8; latim escrito 8, oral 8; grego 8, cultura grega 9; história e geografia histórica 8; filosofia 8; história natural 8; física 8. (GRAMSCI, 2009, p.54). As bolsas eram poucas e 70 liras mensais, certamente, não resolveriam o problema da sobrevivência e aquisição dos livros. Mesmo assim, aquela bolsa era a única possibilidade para ir à Universidade. Calculava-se que a família (pai e irmão), as lições particulares, o emprego nas férias, complementariam.

No mês de outubro, viajou a Turim para prestar os exames e concorrer à bolsa. Houve a prova escrita de Italiano, de História, de Latim, tradução do Grego, tema escrito de Filosofia. No dia 27, teve a arguição oral e, no dia 28, a comissão examinadora publicou a classificação final: o nome dele estava em 9º lugar, com nota 7,51. (GRAMSCI, 2009, p.424).

Na Universidade de Turim

É unânime a opinião dos historiadores sobre a importância e o prestígio científico cultural da Universidade de Turim entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Quanto a isso, Gramsci teve sorte:

Turim, entre os dois séculos, emerge como cidade de estudos, de intelectuais acadêmicos, de revistas científicas; cidade de cultura provavelmente universitária e escolar, isto é, em todo caso, educativa e didática. Mas, junto a isso, cidade de cultura com forte vocação civil, com sensível abertura política. E, muitas vezes, as duas vocações, a de cidade de estudo e a de cidade de política, estão intimamente ligadas. (D'ORSI, 1999, p. 44).

Primeiro ano acadêmico (1911/1912)

No dia 16 de novembro de 1911, Gramsci é matriculado em Filologia Moderna, na Faculdade de Letras da Universidade estatal de Turim. Para essa nova etapa escolar, Antonio estava muito motivado. Escreve à família para lhe enviar livros, dicionários, atlas e a coleção dos clássicos *Cultura dell'anima*, criada por Giovanni Papini etc. (GRAMSCI, 2009, p.72). Infelizmente, também aqui as condições materiais são precárias: quase sem dinheiro, sem roupa adequada ao frio do Norte da Itália, mal nutrido, sem livros, sofre frequentes e fortes enxaquecas. Mesmo assim, seguia todos os cursos obrigatórios: Literatura italiana, Literatura latina, Literatura grega, História moderna, Glotologia, Gramática latina e grega, Geografia. Segue, ainda, os cursos complementares e livres de Literatura latina e História moderna. Há depoimentos que afirmam ter ele cursado também História da Arte e outros cursos na Faculdade de Jurisprudência. (GRAMSCI, 2009, p. 424–425).

Como nos bancos escolares do segundo ano do liceu nasceu o jornalista, nos do primeiro ano da universidade nasce o linguista. Nos dois casos, a especialização ou profissionalização foi oportunizada, de forma pessoal e individualizada, pela relação de estima, trabalho e afeto amigável com um professor¹³. Agora é o Prof. Matteo Giulio Bártoli, docente de glotologia, estudioso do fenômeno dialetal, a interessar-se com intelectual simpatia pelo estudante Antonio Gramsci, até porque este falava perfeitamente o dialeto sardo que, para Bártoli, tinha especial importância na explicação da transição histórica do latim vulgar para as várias lin-

¹³ A relação individual entre professor e aluno mereceu atenção de Gramsci. No Caderno do cárcere n. 12, reflete sobre o valor pedagógico dessa relação. Escreve: “Por isso pode-se dizer que na Escola o nexa instrução–educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor compreende as contradições entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos e está consciente de sua tarefa que consiste no apressar e disciplinar a formação da criança correspondente à luta do tipo superior contra o tipo inferior.” (GRAMSCI, 1975a, p.1542).

guagens modernas. Nino, em cartas aos familiares, sobretudo ao pai e à irmã Teresina, por solicitação desse professor, pedia que traduzissem para o dialeto sardo listas de palavras. Eram verdadeiros exercícios de iniciação à pesquisa em linguística.

Na disciplina de glotologia, Gramsci ficou encarregado de cuidar das apostilas (sebentas). (GRAMSCI, 2009, 118–125). A decisão de especializar-se em linguística foi algo muito sério para Gramsci. Prova disso é que, se tivesse tido condições para terminar a faculdade, pretendia defender tese sobre a história da linguagem “onde aplicaria – diz – o método crítico do materialismo histórico.” (MONTONATO, 1998, p.29). E mais: na carta do cárcere de 19 de março de 1927 à cunhada Tatiana, onde arrola quatro eixos temáticos de estudos que pretendia desenvolver *für emig*, o segundo eixo é “Um estudo de linguística comparada.” (GRAMSCI, 1975, p.58).

Mas, a evidência maior de que a glotologia foi para ele opção realmente muito séria é a centralidade teórica que a ciência da linguagem tomou na concepção da filosofia política de Gramsci: verdadeiro campo e instrumento da luta política entendida como luta pela hegemonia ou pela unificação cultural do gênero humano (SCHIRRU, 2008). Além do Prof. Bártoli, Gramsci, em seus escritos, frequentemente e com afeto, mesmo às vezes discordando nas ideias, relembra vários outros professores, entre os quais não é possível aqui deixar de destacar o nome do professor de literatura italiana, Umberto Cosmo, que já havia sido seu professor de italiano no Liceu Dèttori de Cagliari (FIORI, 1977, p.86). A esse professor, Gramsci, do cárcere, continua a solicitar “conselhos” sobre literatura: “Cara Tânia, [...] hoje quero esboçar o esquema sobre o Cântico X para enviar, a fim de obter conselhos do meu velho professor de Universidade [Umberto Cosmo].” (GRAMSCI, 1975, p. 489).

Há três cartas desse mesmo período, assinadas por outro grande amigo de Gramsci, Angelo Tasca. A importância delas é especial, pois refletem o perfil da militância política de Gramsci. Além de colegas de curso, Tasca e Gramsci eram militantes do Partido Socialista. Na carta de 29 de julho/ 03 de agosto de 1912, Tasca se reporta às conversas de ordem política principiadas em

Turim. Solicita dele com insistência uma longa carta para conhecer seus planos e projetos. Informa-o, confiante na concordância, sobre a participação no Congresso Juvenil Socialista Torinese (28/07/1912), onde havia proposto nada menos que se dissolvesse aquela Federação Juvenil “[...] para – diz – reconstruí-la com objetivos permanentes de cultura [...]” (GRAMSCI, 2009, p.109). Mal passado um mês, Tasca envia para Gramsci outra longa carta que evidencia a profunda estima e o afeto entre os dois. Termina escrevendo: “Falar-lhe-ei longamente de uma ideia que já está em plena maturação e que, sem dúvida, receberá toda sua simpatia. Trata-se de um cenáculo de estudos e de arte, de preparação cultural [...]” (GRAMSCI, 2009, p.112).

Em 3 de outubro, Gramsci, ainda em Ghilarza, recebe a terceira carta do amigo que, após aconselhá-lo sobre uma nova residência ao chegar a Turim, revela existir entre eles um sonho político comum: “Depois de algum tempo colocaremos as coisas em seu lugar e poderemos realizar o nosso sonho que é, para mim, pelo menos, uma verdadeira necessidade espiritual.” (GRAMSCI, 2009, p.115, grifo do autor).

A posição política que Tasca defenderá no IV Congresso Nacional da Federação Italiana dos Jovens Socialistas, em Bologna (20/23 de set. de 1912) valeu-lhe, por parte de Amadeo Bordiga, a crítica de “culturismo” (GRAMSCI, 2009, p.115).

Segundo ano acadêmico (1912/13)

Gramsci retornou a Turim em fins de outubro e matriculou-se nas disciplinas obrigatórias: Literatura italiana, Literatura latina, Literaturas neolatinas, História moderna, Filosofia moral. Entre as disciplinas complementares e livres, matriculou-se em: Magistério de literatura latina, Magistério de literatura italiana, Magistério de literatura grega, Magistério de gramática latina e grega, Legislação escolar (GRAMSCI, 2009, 425). No início de novembro, apresenta-se para os exames da seção outonal. Exame de Geografia (30/30), de Glotologia (30/30 com louvor) e de

Gramática grega e latina (27/30)¹⁴. Muda de residência, atendendo ao conselho do amigo Tasca, para a Rua San Máximo, num quarto alugado por Carlo Gribodo (GRAMSCI, 2009, p. 425). Presumivelmente, o fato mais importante deste ano para a formação intelectual e política de Gramsci foi a greve dos metalúrgicos que se estendeu de 19 de março até 23 de junho: noventa e seis dias de luta (FIORI, 1977, p. 95–96). Togliatti, colega da mesma Universidade, do curso de Jurisprudência, referindo-se a Gramsci, conta como este ficara muito marcado pela greve:

De manhã, quando deixávamos as salas de aula e do pátio, saíamos para as arcadas dirigindo-nos em direção ao Pó [rio]; encontrávamos multidões de homens diferentes de nós que iam por aquele caminho. Uma turma que se dirigia para o rio e nos parques de suas margens [...] e aí íamos nós também em companhia daqueles homens; ouvíamos suas conversas; falávamos com eles e nos interessávamos por sua luta. Pareciam, à primeira vista, diferentes de nós estudantes; parecia outra humanidade. Mas, outra humanidade não era (TOGLIATTI apud FIORI, 2007, p.95–96).

De setembro a outubro de 1913, recebe três de Angelo Tasca que merecem atenção. Seu autor é uma forte liderança política propositiva, enquanto Gramsci se mostra mais ponderado. Mas, a sintonia de pensamento político e de linguagem entre os dois é notável:

Saímos frequentemente em turma das reuniões de partido rodeando aquele que era nosso *leader* [Tasca]. Percorriamos as ruas da cidade já silenciosa, enquanto os últimos noctâmbulos paravam entreolhando-nos porque, esquecendo-nos de nós mesmos, com os ânimos ainda cheios de paixão, continuávamos as nossas discussões, entremeadas de propósitos ferozes, de retumbantes risadas, de galopadas pelo reino do impossível e do sonho. (GRAMSCI, 1980, p.89–90).

¹⁴ Na Universidade Italiana os conceitos/notas são atribuídos em “trigésimos”, assim, a nota máxima é 30/30. Acrescenta-se “com louvor”, quando o desempenho foi excelente.

Tasca, em nova carta explica o projeto político comum:

Em suma, eu creio que você deva completar sua cultura, enriquecendo-se de séria preparação filosófica (agilidade espiritual, solidez lógica, atitude de colher nas coisas as relações com o geral), com relação aos problemas sociais. Quando nós estivermos seguros para podermos dizer algo de novo, quanto estiver bem fundido todo o material da pesquisa na síntese que já está, diria quase, pronto *a priori* em nosso espírito, então nós nos apresentaremos. Por ora ficaremos vigilantes toda vez que a ação dos nossos companheiros nos pareça desviar. Gostaria, aliás, daqui a alguns anos, criar um jornal, o nosso jornal e criar um foco sempre vivo no qual todos, especialmente os jovens, poderão dar luz e ardor e para o qual todos poderão contribuir. [...] você me ajudará. (GRAMSCI, 2009, p. 144, grifo do autor)¹⁵.

Os dois amigos discutiam muito sobre política, sobre socialismo e formação cultural. Prova disso é o livro *La guerre et la paix*, que Tasca, em 11 de maio de 1912, havia presenteado a Gramsci escrevendo no cabeçalho: “Ao colega de escola, hoje; ao colega de lutas, espero, amanhã.” (GRAMSCI, 2009, p. 145, nota 1).

Terceiro ano acadêmico (1913–1914)

Além da citada greve dos metalúrgicos, marcante acontecimento para a formação política do Nosso foi a batalha eleitoral na Sardenha, pela primeira vez por sufrágio universal masculino¹⁶.

¹⁵ Em maio de 1919, com Gramsci, Angelo Tasca será um dos fundadores do semanal *L'Ordine Nuovo*. (GRAMSCI, 2009, p.508). Tasca e Gramsci, apesar de, mais tarde, tomarem posições políticas diferentes, como veremos, sempre concordaram num ponto: a revolução proletária precisa não apenas de organização, mas também de cultura máxima. Cultura superficial, temperada com noções da vulgata marxista, é insuficiente ou até prejudicial.

¹⁶ Podiam votar, pela primeira vez, todos os homens que tivessem feito o serviço militar. Sabe-se, porém, que cerca de 50% dos jovens/homens eram reprovados ao exame médico de acesso para o serviço militar, por razão de debilidade física, consequência de desnutrição e doenças. Mesmo assim, naquele ano, o eleitorado aumentou de 42.000 para 178.000. (MONTONATO, 1998, p.33).

Gramsci, de férias na Sardenha, participou vivamente dessa batalha, embora, nos últimos dias da campanha (as eleições ocorreram entre 26 de outubro e 2 de novembro de 1912), já estivesse em Turim para o terceiro ano acadêmico. Tasca, mais tarde, nas memórias, relata:

Antonio Gramsci estava de férias na sua Sardenha durante o período eleitoral e ficou muito impressionado pela transformação daquele ambiente causada pela participação das massas camponesas nas eleições, embora não soubessem e nem pudessem ainda se servir de forma autônoma dessa nova arma. Foi esse espetáculo e a meditação sobre o mesmo que tornou definitivamente Gramsci um socialista¹⁷. (TASCA apud GRAMSCI, 2009, p.148).

Na abertura das urnas, em carta ao pai para pedir desesperadamente um empréstimo de 45 liras, pois a bolsa lhe seria suspensa enquanto não se apresentasse aos exames, acrescenta a seguinte linha:

Peça a Teresina que me envie uma relação detalhadíssima das eleições, com nomes e particulares, para que possa utilizar; que os fatos, porém, sejam certos e seja possível, em todo caso, citar algumas testemunhas. (GRAMSCI, 2009, p.150).

Provavelmente, foi nessa oportunidade que se inscreveu ao Partido Socialista, seção de Turim (FIORI, 1977, p.102; GRAMSCI, 2009, p.425). Para esse terceiro ano, matriculou-se nos cursos obrigatórios de Literatura italiana, Literatura latina, Literatura alemã, Literaturas neolatinas, História da filosofia, Sâncrito. Inscreveu-se também no curso complementar de Literatura inglesa (GRAMSCI, 2009, p. 425). Infelizmente, por razões de saúde, não consegue apresentar nenhum exame, mas consegue permissão para apresentar-se na primavera do ano seguinte. Em fevereiro de 1913, publica o artigo *Per la verità* e, em coautoria com Tasca, *I futuristi*. Ambos aparecem no jornal quinzenal *Corriere Universitario* (GRAMSCI, 2009, *idem ibidem*).

¹⁷ De volta a Turim, Gramsci começou a frequentar o *Fascio Centro*. Pelo nome *Fascio* chamavam-se os grupos juvenis socialistas daquele tempo. O termo é derivado do latim medieval *fascium* (feixe), associação política e sindical.

O amigo Angelo Tasca afirma que Gramsci possuía “um espírito de corrosão”. No ano precedente, o amigo Berger o havia caracterizado com a expressão “Humorístico espírito satírico [...] Espírito original (Zaratustra)” (GRAMSCI, 2009, *idem, ibidem*). O que dizer sobre esses comentários dos colegas? Sem dúvida, para os amigos, a atuação de Gramsci era fortemente crítica, às vezes demolidora, mordaz e satírica, mas sempre com humor. Berger diz gostar disso por ser Gramsci um espírito que o animava. Tasca, também, elogia esse espírito, desde que, com o passar do tempo, o amigo chegue a dominá-lo, a “sentir-se dono, para poder superar as angústias do partido” (GRAMSCI, 2009, *idem ibidem*). Com efeito, no meio acadêmico, Gramsci devia gozar de prestígio moral, inspirar respeitabilidade ou, talvez, até certo temor, claro, nas coisas sérias. Sua coerência, sua dedicação, sua inteligência e também seu sofrimento e carências materiais tornavam-no pessoa digna de respeito entre colegas e docentes. Pequena, mas significativa prova disso foi uma sua intervenção em sala de aula, compreendendo publicamente nada menos que o professor Stampini. Conta Angelo D’Orsi, relatando um depoimento de Arícia, colega de sala de Gramsci:

Um dia, estando presentes na aula algumas freiras, alunas da secção de filologia clássica, demorando-se o Professor com particular complacência em comentário sobre verso poético obsceno, Gramsci o interrompeu com vibrantes palavras de indignada reprovação que no silêncio de todos os presentes soaram com tamanha autoridade que Stampini sentiu-se em dever de interromper o comentário e retomar a leitura do texto, sem dizer mais nada. (D’ORSI, 1999, p. 69–70).

Quiçá, o Nosso Nino lembrasse, naquela hora, com uma pitada de saudade, freiras da Escola Infantil de Ghilarza ou, simplesmente, não admitisse ironia desrespeitosa e gratuita sobre sentimentos populares de pessoas indefesas. Na primavera (março e abril de 1914), Gramsci foi aprovado nos seguintes exames: Filosofia moral (25/30), História moderna (27/30), Literatura grega (24/30), voltando assim a receber sua bolsa de estudos (GRAMSCI, 2009, p. 426). Mas, a essa altura, o seu centro de in-

teresse deslocava-se cada vez mais das salas de aula da Universidade para a sede do Partido Socialista e para os movimentos operários e estudantis. Escreve Gerratana:

Gramsci acompanha os grupos avançados de operários e estudantes (socialistas, libertários etc.) que constituem em Turim a fração da esquerda revolucionária e tomam parte ativa da grande manifestação operária de 9 de junho [1914], durante a ‘semana vermelha’. (GERRATANA apud GRAMSCI, 1975a, p. XLV).

O nacionalismo contaminava os movimentos sociais, aliás, o falso amor à Pátria foi sempre a fácil tentação ideológica e estopim para toda guerra:

Por ocasião do comício de Salvemini em Turim a favor da candidatura do socialista Mario Bonetto, no dia anterior ao escrutínio do desempate, [Gramsci] subscreve o manifesto dos estudantes antinacionalistas. (GRAMSCI, 2009, p. 426).

Um mês depois, em 28 de julho, foi declarada a 1ª Guerra Mundial, um dos maiores massacres da história humana. O conflito, inicialmente, envolvia interesses e razões regionais (Império Austro Húngaro contra a Sérvia). De fato, acabou expressando cruamente as contradições culturais, econômicas, sociais e políticas mundiais. Nesse trágico cadinho incandescente, forjaram-se as duas principais hegemonias em conflito do século vinte: EUA e URSS. A Itália permaneceu, de início, fora do conflito. Um artigo de Gramsci sobre a participação ou não da Itália à guerra foi publicado no jornal *Il grido del popolo*, em 31 de outubro 1914, com o polêmico título *Neutralità attiva e operante*. O amigo Tasca defendera a neutralidade absoluta. Mas, Gramsci via na posição de Tasca certo comodismo, um assistir inerte à guerra burguesa, posição do reformismo socialista. Conclui:

Em todo caso, que a cômoda posição da neutralidade absoluta não nos faça esquecer a gravidade do momento, nem permita que nos abandonemos, sequer por um instante, numa demasiada ingênua contemplação e renúncia budista dos nossos direitos. (GRAMSCI, 1958, p. 7).

Pagou cara sua ousadia. Foi acusado de interventista¹⁸. Afastou-se um pouco da política e do jornalismo, até porque, tendo perdido a bolsa de estudos, precisava, para sobreviver, dar inúmeras aulas particulares. Conseguiu dar somente um exame na seção do outono, o bienal de Literaturas neolatinas, conseguindo nota 27/30. Mas, para continuar a receber a bolsa, teria que ter dado mais dois exames, o trienal de Literatura italiana e latina e o de Sânscrito.

Quarto ano acadêmico (1914/15)

No último ano acadêmico, Gramsci inscreve-se nas disciplinas obrigatórias de Literatura alemã e História da filosofia. Acompanha, também, as disciplinas complementares de Filosofia teórica e de Língua e literatura inglesa (GRAMSCI, 2009, p.426). Em abril de 1915, deu o exame de Literatura italiana (nota: 26/30). Será seu último exame, embora não pretendesse interromper de vez: “[...] de fato, continuou a estudar e manteve vivo o projeto de se laurear em glotologia, sob a direção de Matteo Bartoli, pelo menos até todo o ano de 1918 ou até os primeiros meses do ano seguinte.” (SCHIRRU, 2011, p.926).

O 4º ano acadêmico não foi um ano de estudos perdidos. Teoricamente, o abandono do positivismo tinha sido, há tempos, uma etapa definitiva¹⁹. Mas, a questão nodal do marxismo, isto é, da dialética ou da tradutibilidade das ideias em prática e vice-versa, ainda precisava ser explicada e aprofundada. O próprio Prof.

¹⁸ Sobre a acusação de “interventista”, há uma profunda análise no *Prólogo* da obra de Rapone, 2011.

¹⁹ Antonio Labriola publicara, na Itália e na França, três importantes ensaios sobre o marxismo, criticando sua leitura positivista: *In memoria del manifesto dei comunisti* (1895); *Del materialismo storico – dilucidazione preliminare* (1896); *Discorrendo di socialismo e di filosofia* (1897). Os ensaios foram saudados com entusiasmo por muitos intelectuais europeus, sobretudo por Croce na Itália e Sorel na França que, em seguida, encaminharam-se em direção exatamente oposta ao marxismo de Labriola. Gramsci, ao contrário, que na Universidade lera Labriola no clima cultural influenciado por Croce, mais tarde, encontrou, justamente na leitura marxista do Labriola, inspiração para a crítica ao próprio Croce. (GERRATANA, 1974, *Introdução, passim*).

Bártoli, seu mestre estimado, apresentara-o nesse ano ao Prof. Annibale Pastore com as seguintes palavras: “Enche-o de filosofia, que merece. Tornar-se-á alguém. Quer aprofundar a doutrina de Marx.” (FIORI, 1977, p.108). Pastore, que naquele ano dava um curso sobre a interpretação crítica do marxismo, lembra:

Sua orientação era originalmente crociana, mas já roía o freio e não sabia como e porque se destacar [...]. Queria entender o processo formativo da cultura para fins da revolução: a praticidade decisiva da teórica. Queria saber como o pensamento faz agir (=técnica da propaganda espiritual). Como o pensamento faz mover as mãos, e como e porque se pode agir com as ideias. [...] Outro ponto importante que o aproximou a mim foi minha orientação em lógica experimental, com a invenção das técnicas, isto é, com a passagem do *homo sapiens* para o *homo faber*; do lógico para o engenheiro, para o técnico, o mecânico, o homem que opera as máquinas: do trabalho mental para o trabalho manual. Em suma, como excepcional pragmata, Gramsci preocupava-se, sobretudo então, de bem entender *como as ideias tornam-se forças práticas* (PASTORE apud FIORI, 1977, p.108-109).

Em 23 de maio de 1915, a Itália entrou em guerra. Dias antes, em 17 de maio, houve em Turim um levante popular contra o que, infelizmente, aconteceria poucos dias depois. Gramsci assistiu perplexo e horrorizado. Talvez pensasse: por que não interromper, por algum tempo, minha regular frequência às aulas e me jogar a tempo pleno na luta política por meio do jornalismo? Suas ideias originais e sua verve jornalística interessavam ao Partido Socialista Italiano (PSI) que, obviamente, retribuiria financeiramente seu trabalho profissional. Profissionalmente, encontrara-se numa bifurcação: de um lado, conseguira a nomeação para o cargo de Diretor do Colégio Ginásial de Oulx, cidade próxima à fronteira com a França, e, de outro, foi-lhe oferecido o cargo de redator das recém-criadas páginas torinenses do importante jornal socialista italiano *Avanti*, com sede em Milão. Como Diretor do Colégio ganharia mais. Politicamente, porém, interessou-lhe mais o jornalismo militante. A opção estava tomada: Gramsci deixou de ser estudante universitário para se tornar jornalista profes-

sional, redator responsável do caderno torinense do jornal *Avanti* e colaborador do *Il Grido del Popolo*.

Sinopse conclusiva

O percurso formativo escolar de Gramsci, em síntese, foi o seguinte: como aluno da escola infantil, primária e fundamental, Nino sorveu profundamente a doce e sofrida linguagem da terra natal. No Liceu, pelos estudos humanistas clássicos, nosso estudante aprendeu que as coisas danificadas pelos homens podem ser por eles consertadas. Em Turim, na universidade, nas fábricas e na militância do Partido Socialista Italiano, Gramsci se convenceu que o proletariado do campo e da indústria, por meio da organização e da cultura, pode se tornar o sujeito de uma nova ordem social.

Referências

BERGAMI, Giancarlo. **Il giovane Gramsci e il marxismo**.

Milano: Feltrinelli, 1976.

CALDAS, M.J. de. Observações de um jovem na escolha de uma profissão (K. Marx 1835). **Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas**, Seropédica, R.J. : EDUR, v. 29, n. 2, julho–dez., 2007. p. 103–117.

D’ORSI, Angelo. Lo studente che non divenne dottore. Gramsci all’Università di Torino. “**Studi storici**”. Torino: XL, 1999. p. 39–75.

FIORI, Giuseppe. **Vita di Antonio Gramsci**. Roma: Editori Laterza, 1977.

GERRATANA, Valentino. **Del materialismo storico**.

Labriola. Editori Riuniti. IIª edizione. Roma: Iª ristampa, 1974.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti Giovanili 1914–18**. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1958.

- _____. **Scritti politici.** A cura di Paolo Spriano. Roma: Editrice Riuniti, 1973. Vol I.
- _____. **Lettere dal cárcere.** Sergio Caprioglio e Elsa Fubini. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1975.
- _____. **Quaderni del carcere vols. I, II, III, IV.** A cura di Valentino Gerratana, Einaudi Editore, 1975a.
- _____. **Cronache torinesi, 1913–1917.** Sergio Caprioglio. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1980.
- _____. **Lettere 1908–1926.** Curadas por Antonio A. Santucci. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1992.
- _____. **Epistolario** 1. Gennaio 1906–dicembre 1922, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 2009.
- LAJOLO, Laurana. **Antonio Gramsci, uma vida.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- MONTONATO, Gigi. **Il giovane Gramsci. 1891–1922.** Lecce: Congedo, 1998.
- RAPONE, Leonardo. **Cinque anni che paiono secoli.** Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo. Roma: Carocci Editore, 2011.
- SCHIRRU, Giancarlo. La categoria di egemonia e il pensiero linguistico di Antonio Gramsci. In: **Egemonie, a cura di Angelo d’Orsi.** Napoli: Libreria Dante e Descartes, 2008.
- _____. Antonio Gramsci studente di linguistica. **Studi Storici.** Rivista trimestrale dell’Istituto Gramsci, LII 2011, p. 925–73.

A EXPERIÊNCIA NO PRAGMATISMO E NA FILOSOFIA DA PRÁXIS: UMA REFLEXÃO PARA O ESTUDO DOS SABERES PROFISSIONAIS

Marise N. Ramos¹

Tinham a cultura do campo como experiência herdada; mas intensamente percebida foi a cultura operária. Na sua (in)consciência, a saída para a transformação da experiência estava na educação dos seus filhos (Sobre meus pais).

O presente texto se origina do estudo de pós-doutorado motivado pela construção de um referencial teórico-metodológico para a investigação de saberes profissionais de trabalhadores técnicos². Este tipo de investigação objetiva captar os conhecimentos reais dos trabalhadores, usados no exercício profissional.

Em nossa trajetória de estudos e pesquisas na área Trabalho e Educação, temos abordado o conhecimento dos trabalhadores como determinados por sua condição de classe, tendo a escola como uma fonte necessária de conhecimentos. Tal como os estudos em sociologia da educação já demonstraram, sendo a es-

¹ Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da EPSJV/Fiocruz. Professora da UERJ. Doutora em Educação (UFF) com pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional (UTAD/Portugal). Membro do Grupo THESE (Grupo de Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde). O estágio pós-doutoral e as pesquisas aqui referidas tiveram apoio, respectivamente, da CAPES e do CNPq. ramosmn@gmail.com.

²Por trabalhadores técnicos designamos aqueles que têm formação profissional com escolaridade de ensino médio. Consideramos também os que ocupam função intermediária na divisão hierárquica do trabalho e que, mesmo com escolaridade abaixo desta, precisam ter uma qualificação profissional específica para o exercício profissional. Os técnicos sujeitos das pesquisas que temos desenvolvido atuam na área da Saúde, onde o que acabamos de declarar se aplica, por exemplo, aos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e aos Agentes de Combate às Endemias (ACE).

cola criação da sociedade moderna burguesa, ela cumpriria, em primeira instância, a finalidade de reprodução da ideologia da classe dominante, mas, ao mesmo tempo, como nos ensina Antônio Gramsci, como aparelho privado de hegemonia, é espaço de contradição e também da luta de classes. Ao mesmo tempo, sendo as ciências o principal campo de referência do currículo escolar, o dualismo³ educacional se origina, antes, do dualismo social e se estende ao dualismo científico, uma vez que a finalidade, o sentido e a prioridade da produção do conhecimento científico também se vinculam a interesses de classe, assim como a seleção de conteúdos de ensino.

Sabemos que as análises de Gramsci (1991a) sobre a escola como aparelho de hegemonia deu vida às contradições geradas nesse espaço pelo fato de a educação da classe trabalhadora tornar-se uma necessidade da produção moderna. Sendo assim, não se poderia exercer permanentemente e completamente o controle sobre o tipo de conhecimento transmitido pelas escolas aos filhos dos trabalhadores e a esses próprios. Também as conquistas da democratização, publicização e laicização da educação escolar tornou universal o direito de acesso à escola e ao conhecimento científico e cultural moderno. Assim, tanto a possibilidade de acesso ao conhecimento pelos trabalhadores quanto o fato de os educadores não serem necessariamente “prepostos” (GRAMSCI, 1991b) da classe dominante, mas membros também da classe dominada, geraria contradições fecundas para a construção da contrahegemonia.

Esses argumentos nos levam a reconhecer e valorizar a escola como o espaço social fundamental à classe trabalhadora de acesso ao conhecimento formal e, assim, de potencialização de contradições que contribuam para o desenvolvimento da consciência de classe e para a luta contrahegômica. A defesa do

³ Ainda que no campo da educação utilizemos mais frequentemente a palavra “dualidade” estrutural e educacional, para esses casos, nos estudos sobre saberes profissionais, optamos pelo termo “dualismo”, reservando o primeiro para nossa abordagem sobre as dualidades epistemológica e cognitiva que caracterizam, respectivamente, a existência de duas fontes de conhecimento e de duas formas de pensar dos sujeitos que implicam a produção de saberes profissionais.

princípio da escola unitária e politécnica e da formação integrada, assentam-se na convicção ético-política e acadêmica de ser a escola um espaço social de conhecimento e de contradições.

Mais recentemente, nossos estudos voltados para a formação de trabalhadores técnicos em saúde⁴, tendo como focos e, ao mesmo tempo, como contrapontos, por um lado, os princípios da educação politécnica e, por outro, o da integração ensino-serviço⁵, levaram-nos a ver que trabalhadores formados segundo o primeiro princípio tendem a construir horizontes social e profissional mais amplos do que os formados com base no segundo princípio. É bem verdade que, por razões históricas, trata-se de sujeitos com trajetórias escolares distintas, sendo a dos primeiros mais linear e progressiva quanto à continuidade de estudos.

A trajetória dos segundos, por sua vez, tende a ser mais descontínua. Sendo um tipo de formação, no caso do setor saúde, historicamente destinada a pessoas já inseridas nos serviços e dotadas de experiência prática de suas funções, a formação técnica de nível médio em saúde oferecida em serviço, ainda que tenha como a escolaridade básica requisito associado (prévia ou concomitantemente à formação técnica), privilegiou o ensino de conteúdos e técnicas necessárias ao desempenho das funções de trabalho.

Em razão desses dados históricos e de outros revelados por pesquisa empírica (RAMOS, 2012) buscamos ver como esse tipo de formação se expressava na realização prática do trabalho, mediante o que designamos como a reconstrução do conheci-

⁴ Este texto dialoga com duas pesquisas desenvolvidas sobre saberes profissionais de Técnicos de Saúde Bucal (RAMOS, 2012 e 2015). Em pesquisa mais recente (RAMOS et al, 2017), avançamos um pouco mais em formulações teórico-metodológicas, assim como na produção de resultados. Estes, porém, não serão aqui abordados diretamente.

⁵ O princípio da integração ensino-serviço orienta as políticas de Educação Profissional em Saúde das Escolas Técnicas de Saúde (ET-SUS) desde os anos de 1980 e estrutura a formação de trabalhadores técnicos já inseridos nos serviços a partir da problematização dos seus processos de trabalho. O princípio da educação politécnica, por sua vez, caracteriza a proposta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz) para a formação de novos trabalhadores da saúde, na sua origem (1982), mediante um currículo que integra formação básica e formação profissional.

mento formal no exercício do trabalho. Os depoimentos das trabalhadoras entrevistadas nos mostraram que a epistemologia pragmática que tende a orientar o projeto político-pedagógico das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde – ETSUS (RAMOS, 2010a) atende bem às necessidades dos trabalhadores para a sua inserção e permanência nos serviços de saúde, bem como ao comprometimento com os usuários; porém, não promove a construção de perspectivas sócio-profissionais e políticas mais amplas. Ademais, vê-se, ainda, que a experiência tende a predominar como fonte de conhecimentos em detrimento da formação escolar⁶.

Ponderamos, então, o quanto o predomínio da experiência sobre a formação escolar como fonte de conhecimentos no trabalho é somente o resultado de um processo formativo em que a segunda foi relativamente negada ou abordada restritamente ao seu uso instrumental ou se isto não seria um fenômeno inerente à cultura profissional dos respectivos grupos. Nesses termos, tal predomínio não resultaria necessária ou exclusivamente da amplitude e/ou da profundidade com que o conhecimento formal é abordado na formação profissional, mas sim da própria prática profissional, em que entram em jogo diversos elementos que medeiam a interação entre sujeitos nas situações reais de trabalho. Os saberes profissionais seriam, então, a expressão da relação entre experiência e ciência nas situações de trabalho. Problematizaremos essa realidade à luz da discussão sobre a experiência nas filosofias pragmática e da práxis.

Experiência e saberes profissionais na tensão entre pragmatismo e práxis

Os estudos sobre os saberes profissionais nos levaram a concluir que eles não podem ser reunidos numa epistemologia designada como a “epistemologia da prática”. Eles expressam, na

⁶ Esta realidade se confirmou pela pesquisa realizada com trabalhadores técnicos inseridos nas equipes de Saúde da Família (eSF): Técnicos e Auxiliares de Enfermagem, Técnicos e Auxiliares de Saúde Bucal, Agentes Comunitários de Saúde e Agentes de Combate a Endemias (RAMOS et al, 2017).

verdade, a cultura de um grupo que constrói, reconstrói e partilha tais saberes. Sua produção se dá no confronto de dualidades que assim tipificamos: a) entre teoria e prática no plano epistemológico; b) entre mentes pragmática e analítica no plano cognitivo; sempre em situação. Tais dualidades, que expressam também um confronto entre cultura e racionalidade no plano social, são inerentes à produção do saber profissional na experiência e podem ou não se converter em dualismos que se revelariam, por um lado, no teorismo e, por outro, no praticismo ou utilitarismo.

Pressupomos, então, que as experiências acontecem na articulação dialética entre os polos dessas dualidades, com o potencial de levar o trabalhador à análise e à deliberação consciente na prática profissional. Tratar-se-ia, neste caso, de se vislumbrar a realização de uma possibilidade ontológica que, no plano teórico sintetizamos numa categoria: a práxis. No plano empírico, porém, reconhecemos a existência da dualidade dos saberes associada às relações de poder.

Esta abordagem nos faz enfrentar o problema de, ao se reconhecer o caráter pragmático do trabalho profissional – por que, necessariamente precisa dar resultados e responder a expectativas – abordar os conhecimentos que o sustentam na perspectiva utilitária. O trabalho profissional não é resultado apenas da posse do conhecimento formal que fundamenta e delimita a profissão; porém, tampouco se constitui num conjunto de automatismos gerados e consolidados na experiência de trabalho. O trabalho e, conseqüentemente, o saber profissional, é um processo de transformação prática do conhecimento formal em que os critérios de coerência e eficácia assumem uma tensa relação mediada pela experiência e pelo pensamento. Nesse sentido, queremos questionar tal caráter pragmático do trabalho profissional com a compreensão do trabalho como práxis.

Experiência direta e indireta com a realidade: entre a eficácia e a coerência do conhecimento no trabalho profissional⁷

O senso comum produzido no contexto da prática utilitária imediata coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Na história do pensamento filosófico, as relações entre teoria e prática foram concebidas sob o ponto de vista do senso comum e depurado de seu aspecto rudimentar pelo pragmatismo, uma corrente filosófica baseada no primado da prática em relação à teoria como orientador de sua concepção de verdade.

A questão da *verdade* é central na Filosofia, tendo sido construída ao longo dos séculos com base em três concepções diferentes, vindas da língua grega, da latina e da hebraica. Chauí (2006), com base na etimologia que dá origem à palavra verdade e nos seus significados, assim resume as diferentes teorias sobre a verdade: a da correspondência, a da coerência, a do consenso e a pragmática. Na primeira, coisas e ideias são consideradas verdadeiras ou falsas; na segunda e na terceira, são os enunciados, os argumentos e as ideias que são julgados verdadeiros ou falsos; na quarta, são os resultados que recebem a denominação de verdadeiros ou falsos. O pensamento dialético distingue representação e conceito da coisa, este, expressão da verdade. Haveria, então, dois graus de conhecimento da realidade: o senso comum ou conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. As formas fenomênicas da realidade normalmente não correspondem à coisa em si, mas esconde e revela sua essência. Já o conceito é a compreensão da coisa, o que significa conhecer-lhe a estrutura. A categoria da totalidade foi elaborada na filosofia clássica alemã como um dos conceitos que distinguem polemicamente a dialética da metafísica. A posição da totalidade coloca-se em antítese ao empirismo. Este considera as manifestações fenomênicas e causais como a própria realidade, não chegando a atingir a com-

⁷ Reproduzimos aqui parte da discussão já realizada em Ramos (2010a e 2010b).

preensão dos processos históricos da realidade. A posição da totalidade, ao contrário, compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas (KOSIK, 1976). Neste trabalho, nossa abordagem sobre a verdade e o conhecimento faz-se, predominantemente, por um permanente contraponto entre as concepções histórico-dialética e a empirista-pragmática, por serem bases filosóficas de distintas correntes pedagógicas e, ainda, porque sua vinculação com a prática é origem de confusões no plano do senso comum. Reitera-se, ainda, que, para o pensamento histórico-dialético, a verdade existe; ou, em outras palavras, o real é cognoscível em sua essência. Mas a verdade é, necessariamente, histórica, posto que o real é uma produção humana, síntese de múltiplas e contraditórias determinações⁸.

John Dewey (1958) sintetizou o pensamento dos pragmatistas ingleses – Charles Pierce e William James – sobre a experiência, ao considerar tanto aquelas controladas ou semicontroladas – o experimento – quanto a experiência em um sentido amplo: individual-psíquica, histórico-psíquica, comportamental. Considerou, ainda, aquela completamente livre e ao acaso (como as vivências). A experiência, para ele, se concretizaria na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a vivência humana. A verdade, para Dewey, equivaleria ao resultado último sobre avaliações de experiências. Nesses termos, a verdade deveria ser entendida como as hipóteses de solução de problemas que, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral.

A filosofia da práxis, por sua vez, quando fala da utilidade ou função prático-social da ciência, coloca-se em um plano diferente. O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade. O verdadeiro implica uma reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, e em estrita vinculação com a prática social. O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não é

⁸ Sobre a concepção histórica de verdade, sugerimos a leitura de Fontes (2002).

verdadeiro porque é útil, como sustenta o pragmatismo. Enquanto para essa filosofia a utilidade é consequência da verdade, e não seu fundamento ou essência, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora (VÁZQUEZ, 2007).

No que se refere à experiência, esta possui significados distintos em cada uma dessas filosofias. Em Marx (1991), a experiência poderia ser identificada com a “atividade humana sensível”, mediadora da relação sujeito–objeto, a qual, como vimos, se manifesta na práxis social. A mediação sujeito–objeto é, necessariamente, produtiva, processando–se pela coexistência ontológica de teleologia (projeto) e causalidade (ação) (LUKÁCS, 1972). É também histórica, o que define a existência humana como produzida pelo ser, que (re)produz seu corpo tanto orgânico (o próprio homem) e seu corpo inorgânico (a natureza transformada por ele). A mediação é também entre os homens, formando as relações sociais de produção que são tão históricas quanto o processo de produção da existência em sua generalidade. Esse processo é orientado pela unidade entre teoria e prática, de tal modo que seria

[...] tão unilateral reduzir a prática ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, também não o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade. (VÁZQUEZ, 2007, p. 241).

Os pragmatistas, ao considerarem que todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta, elidem o fato de que o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta. No trabalho profissional,

certamente ocorre a experiência direta com situações, tornando-se uma fonte empírica de conhecimentos. A formação profissional/escolar, por sua vez, é uma experiência indireta com a realidade, fonte de conhecimentos já produzidos por outros sujeitos no processo histórico-social de apropriação da realidade.

No primeiro caso, predomina o critério da eficácia para “validar” um conhecimento, independentemente da possível coerência com a realidade. A coerência, por sua vez, é o critério de validade/verdade do conhecimento científico, que entra em tensão com o primeiro nas situações de trabalho. Pode-se dizer que nessas, experiência direta e indireta com a realidade se encontram como práxis produtiva e social. Portanto, a especificidade pragmática do trabalho e do saber profissional – o que estamos chamando de necessidade de dar resultados e/ou responder a expectativas – não é o mesmo que praticismo ou utilitarismo, ainda que, por várias razões (epistemológicas, ideológicas, conjunturais, estruturais, etc) muitas vezes é reduzido a isto e acaba sendo a referência para formações profissionais focalizadas e aceleradas.

Concluindo? Experiência profissional, experiência de classe e cultura

No estudo dos saberes profissionais de trabalhadores técnicos nos colocamos o desafio de se pensar o empírico, o local, o específico, os sujeitos e suas interações – suas experiências – sem perder a ligação com a totalidade social⁹. Em outras palavras, procuramos ver a sociabilidade profissional que se produz no conjunto das relações sociais, mas que também se produz e se expressa na singularidade das interações. Nesse sentido, o pensamento de E. Thompson (2002; 1988; 1981) é-nos uma referência relevante.

⁹ Tratamos aqui da categoria do materialismo histórico-dialético. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade”.(KOSIK, 1976, p. 35).

Para este historiador, a história vista de cima oculta os conflitos e, então, a formação da classe, podendo produzir o que ele chama de uma câmbra teórica. Por isso, na obra *A Miséria da Teoria*, onde ele faz uma dura crítica ao estruturalismo althusseriano e às correntes marxistas afeitas a esse viés, reivindica a experiência e a cultura como os “termos que faltam”, para se compreender a vida social. Ele se refere à experiência coletiva como o objeto empírico para análise dos comportamentos, dos valores, dos costumes.

Para ele, a classe se manifesta quando os sujeitos percebem que suas experiências isoladas são também coletivas. A classe não se faz só por referência a outra classe, mas também na relação dentro da classe. Por isto, podemos nos valer do pensamento de Thompson para pensar a experiência não só de uma multidão de trabalhadores, mas também de grupos pequenos. O que vale é se a experiência é vivida e percebida como de um grupo e não de indivíduos isolados. A experiência, em Thompson, tem ligação com a práxis, no que se refere à capacidade transformadora que ela carrega. Mas é importante entender que ele coloca a experiência também no plano do cotidiano, do senso comum, da cultura popular, lugares das contradições e das ambivalências¹⁰.

Como nos ensina o historiador (THOMPSON, 1981), a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns, herdadas ou partilhadas, sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. Mas a consciência de classe se forma à medida que as experiências são tratadas em termos culturais. Assim, a compreensão de um fenômeno em sua manifestação empírica pode ser uma necessidade para que as mediações que vão para além desta não sejam deduções lógicas ou idealizadas. O que muito nos toca nessa reflexão é que o diálogo da teoria com a empiria é tanto possível quanto necessário e fecundo, escapando—se, como diria o próprio Thomp-

¹⁰ Uma abordagem que ainda pretendemos fazer é sobre a relação entre o conceito de experiência em Thompson, o de práxis utilitária em Kosik (1976) e o de práxis cotidiana em Vásquez (2000).

son (1981), da tentativa de se descobrir um sistema teórico fechado e finito.

Assim nós vimos quanto nos dispusemos a buscar uma referência teórico–metodológica para o estudo dos saberes profissionais. Como dissemos, esse é um produto de experiências coletivas e conforma mais uma cultura do que uma epistemologia. Mas não nos parece apropriado o conceito de experiência individual típico do pragmatismo.

Para o historiador inglês, a experiência – segundo ele, uma categoria imperfeita – compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter–relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. Ele discorda da ideia de que a experiência seja um nível muito inferior de mentação, produzindo um grosseiro “senso comum”, preconceito que ele atribui a intelectuais, que “supõem que os comuns mortais são estúpidos”. Ao contrário, a experiência é abordada como válida e efetiva, ainda que dentro de determinados limites: “[...] o agricultor ‘conhece’ suas estações, o marinheiro ‘conhece’ seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia. (THOMPSON, 1981, p. 16)

Por mais espontânea que seja a experiência, ela nunca está desprovida de pensamento. A experiência “surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (idem, p. 16), ou seja, “todos os homens são filósofos” (GRAMSCI, 1991b), mesmo que seu pensamento seja o mais simples e desagregado senso comum. O fato é que, mesmo sendo de natureza tácita, algum conhecimento – fruto da experiência indireta com a realidade – acompanha a experiência direta. Isto possibilita que a experiência vivida pode ser também percebida e modificada; e é esta que provoca pressão sobre todo o ser social. Encontramos aqui um sentido para se estudar os saberes profissionais a partir da própria experiência dos trabalhadores e não somente a partir dos processos formais de aquisição do conhecimento científico.

Em conjunto com o termo “experiência”, Thompson introduz em seus estudos a cultura, colocando luz sobre outra di-

menção humana além do pensamento e das práticas: o sentimento. Diz ele que as pessoas não experimentam sua experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento, de seus procedimentos ou apenas do instinto. A experiência é também experimentada como sentimentos, com os quais elas lidam no interior de uma cultura, como normas, obrigações, reciprocidades, valores. A essa “lida” cultural com o sentimento ele chama de consciência afetiva e moral. Mas não se trata de uma metafísica, e sim da materialidade do ser social na qual plasmam os conflitos de valores, de interesses, as contradições entre necessidades subjetivas e condições objetivas.

A consciência afetiva e moral não é só pensada, mas é experiência vivida no vínculo com a vida material e com as relações materiais em que as ideias surgem. Trata-se das normas, regras, expectativas necessárias e aprendidas. Aprendidas não só no pensamento, mas também no sentimento; “e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata”. (THOMPSON, 1981, p. 193). Parece-nos haver, implicitamente nessa reflexão, uma visão ampliada da aprendizagem como produto não só da racionalidade, mas também de processos simbólicos, emocionais e morais que envolvem os trabalhadores na experiência do trabalho. Esta se constitui, portanto, em fonte não só de conhecimentos científicos – sempre crivados pela contradição entre os critérios de coerência e eficácia para sua validação – mas também de outros tipos de conhecimentos¹¹.

O historiador afirma que considerar os valores somente como impostos pela classe dominante seria um equívoco em relação a todo o processo social e cultural. Ao negar a ideia de imposição heterônoma, ele não desvincula completamente os valores da ideologia, mas os coloca no plano da cultura, o que significa reconhecê-los como experiência vivida. Entendemos, assim, que não se poder ir além do fenômeno em busca de sua essência sem primeiro buscar compreendê-lo exaustivamente na sua manifestação empírica.

¹¹ Discutimos os tipos de conhecimentos utilizados pelos trabalhadores na última pesquisa que desenvolvemos sobre o tema (RAMOS, 2017).

Ao delimitarmos os grupos profissionais para os nossos estudos, também recortamos o sujeito “classe trabalhadora”. Entendemos que nossos estudos sobre a experiência e os saberes profissionais nos permitem compreender as fontes e os tipos de conhecimentos que os trabalhadores usam nos processos de trabalho, captando, assim, mediações específicas da relação entre trabalho e educação no exercício profissional. Podem, ainda, nos ajudar a ver em que medida, ao se constituírem como grupos profissionais pelo compartilhamento de saberes, isto potencializa também sua organização como sujeitos de classe.

Referências

- CHAUÍ, Maria Helena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.
- DEWEY, J. **Experience and nature**. New York: Dover Publications, 1958.
- FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a .
- _____. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. In: SÁ, Maria Roseli; FARTES, Vera. (Org.). **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: UFBA, 2010b, p. 85–104.

_____. **Saberes, Competências e Cultura Profissionais dos Trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS):** o processo de reconstrução do conhecimento na Escola e no Trabalho. CNPq, 2012. Relatório de Pesquisa.

_____. **Saberes, Competências e Cultura Profissionais dos Trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS):** o processo de reconstrução do conhecimento na relação Trabalho e Educação. CNPq, 2015. Relatório de Pesquisa.

_____ et al. **Processo de Trabalho dos Técnicos em Saúde na perspectiva dos saberes, práticas e competências.** OPS/MS, 2017. Relatório de Pesquisa.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social.** São Paulo: Ciências Humanas, 1972.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo, 1991.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil:** um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos em saúde. Rio de Janeiro: UFRJ; EPSJV/Fiocruz, 2010a.

THOMPSON, E. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Costumes em comum.** Estudos sobre a cultura popular tradicional. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Os Românticos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ESTADO DO CONHECIMENTO: A CATEGORIA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Vera Regina Oliveira Diehl²

Vicente Molina Neto³

Elisandro Schultz Wittizorecki⁴

Introdução

Este texto aborda o estado do conhecimento da categoria experiência em Educação Física. O estado do conhecimento apresentado, abrange um levantamento das produções científicas que pretende dar conta dos pensamentos e conhecimentos já construídos na Educação Física sobre o conceito de experiência. Assim, o objetivo deste mapeamento é identificar tendências e es-

¹ A primeira publicação deste texto foi na Revista Pensar a Prática, Goiânia, vol. 20, nº 1, jan./mar. 2017, p. 182–193.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/ESEFID/UFRGS), Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID/UFRGS. E-mail: veradieh113@gmail.com

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Universidad de Barcelona, Pós-Doutorado na Universidade de Barcelona/Espanha, Professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenador do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID/UFRGS, Pesquisador com apoio do CNPQ. E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/ESEFID/UFRGS). Professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pesquisador do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID/UFRGS. E-mail: elisandroschwartz@gmail.com

tabelecer um diálogo com o que vem sendo produzido sobre a temática experiência e trabalho docente no âmbito da Educação Física escolar e, assim subsidiar a pesquisa a ser realizada.

O estado do conhecimento tem a intenção de mapear e discutir a produção científica e bibliográfica em um determinado campo de conhecimento, permitindo conhecer e identificar nas pesquisas realizadas, temáticas desenvolvidas, bem como aspectos que necessitam ser analisados e aprofundados na investigação, para possíveis avanços do tema em estudo.

Para Haddad (2002) o estado do conhecimento possibilita

[...] num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (HADDAD, 2002, p. 9).

Nesse sentido, as ideias desse autor contribuem para sistematizar as concepções epistemológicas sobre a experiência e o mapeamento dos conhecimentos já produzidos sobre essa temática, apresentando caminhos para novas aprendizagens e avanços na construção do conhecimento.

Portanto, apresentamos, a seguir, uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores de perspectivas teóricas diferentes, mas, que centram suas análises na experiência como elemento indispensável para pensar a práxis educativa.

Diferentes olhares sobre a categoria experiência

Para compreender os diferentes conceitos de experiência iniciamos a discussão com as contribuições de John Dewey, tendo o pragmatismo como filosofia de base para o seu pensamento, de Edward P. Thompson, na perspectiva do materialismo histórico dialético, de François Dubet, que centra suas análises, a partir da fenomenologia, de Walter Benjamin, vinculado à tendência histórico-crítica da Escola de Frankfurt e de Hans-Georg Gadamer que fundamenta sua concepção na hermenêutica filosófica. Essa ação se justifica porque esses autores coincidem ao estender

suas análises na relação entre o conceito de experiência e a educação, apresentando importantes contribuições.

No entanto, dialogar com autores de tempos históricos e olhares tão diferentes demanda compreender as singularidades que envolvem cada uma das obras aqui apresentadas, contribuindo para pensar a experiência numa perspectiva ampla. Assim, inicialmente, fizemos o exercício de compreender o que intitulamos no nosso cotidiano como experiência e, neste percurso, nos apropriar das ideias dos autores, acima mencionados, basicamente dos argumentos e princípios que sustentam o conceito de experiência. Portanto, de cada um desses autores, destacamos algumas ideias que julgamos importante para compreender o conceito de experiência.

A partir dos fundamentos concebidos pelos autores à experiência, buscamos encontrar confluência de ideias. Portanto, estabelecer um diálogo entre autores de perspectivas teóricas tão diferentes, também é um desafio que exige compreender as singularidades que abrangem as visões de mundo de cada um dos autores aqui tomados como referências. Este exercício, possibilita compreender a influência e a importância que a experiência pode ter no cotidiano pedagógico e, portanto, na constituição do trabalho docente em Educação Física.

A problematização de John Dewey sobre o conceito de experiência é ampla. Portanto para iniciar uma análise e compreender o conceito de experiência, no pensamento de Dewey, em seu contexto levamos em consideração o livro *Experiência e Educação*⁵. Neste livro, o autor apresenta algumas ideias básicas para elaboração de sua teoria da experiência e suas potencialidades educacionais, que se constituem em um meio para compreender o trabalho docente no cotidiano pedagógico da Educação Física.

Dewey procura ao longo de sua obra esclarecer como produzir uma experiência, ou seja, como conceitualizar o modo de pensar o próprio conhecimento.

⁵ O título original da obra é “Experience and Education” publicada em 1938. Essa obra foi traduzida para o português por Anísio Teixeira sob o título de “Experiência e Educação”, publicada em 1971.

O autor “chama atenção para dois princípios que são fundamentais na constituição da experiência: os princípios de interação e da continuidade.” (DEWEY, 2010a, p. 52). O princípio da interação acontece “entre um indivíduo, objetos e outras pessoas” (DEWEY, 2010a, p. 44). Já o princípio de continuidade da experiência significa que toda experiência tanto se baseia em algo existente nas experiências anteriores como modifica, de alguma maneira, “a qualidade das experiências subsequentes” (DEWEY, 2010a, p. 37).

A proposta curricular fundamentada nas experiências comuns da vida dos estudantes é um princípio relacionado por Dewey (2010a) para direcionar a organização dos conhecimentos das disciplinas curriculares. Em suas palavras:

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, [...] deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. (DEWEY, 2010a, p. 75).

Em síntese a teoria de John Dewey tem relevância por ter sido um dos primeiros a dar atenção para a capacidade de pensar dos estudantes. Para esse autor todo o conhecimento é construído com base na experiência adquirida.

A contribuição do historiador inglês Edward Palmer Thompson, para o conceito de experiência é encontrada em *A miséria da teoria*. Nessa obra ele sistematiza o conceito de experiência, articulando-a com a perspectiva da historicidade e totalidade de todo fenômeno social.

Para Thompson (1981), compreender um processo histórico é procurar, por meio das evidências históricas, apreender como os sujeitos agem e pensam dentro de determinadas condições. Para esse autor a história é concebida como processo da vida real dos homens e das relações que estabelecem entre si, entre si e a natureza, por meio do trabalho. A totalidade implica em estabelecer relação das partes como um todo estruturado.

Para Thompson entre sujeito e objeto existe uma interação dialética no processo de construção do conhecimento que,

segundo ele, se constitui a partir de dois diálogos: “[...] primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, de outro” (1981, p. 42), ou seja, se dá no diálogo entre teoria e prática⁶. Vale destacar que para esse autor a experiência deve ser compreendida como práxis, que implica, também, uma reflexão tanto pessoal, quanto do grupo social.

O diálogo entre o ser social e a consciência social ocorre, por exemplo, quando o estudante constrói uma consciência de si mesmo e de sua corporeidade, a partir das ações corporais, contribuindo para o desenvolvimento da consciência social e crítica, tendo em vista sua participação na prática social.

Em síntese, a categoria experiência analisada por Thompson (1981) pode contribuir para compreender os conhecimentos construídos no trabalho docente, mas, é necessário considerar o contexto de ação, a materialidade, as condições objetivas e subjetivas e as práticas constituídas individualmente e coletivamente pelos sujeitos sociais.

François Dubet em seu livro *Sociologia da Experiência* contribui para a compreensão das experiências docentes e de socialização vivenciadas no mundo atual.

O conceito de experiência social elaborada por Dubet (1994) abrange dois aspectos importantes: as práticas sociais e as lógicas de ação. Para esse autor a experiência social é crítica porque implica num trabalho reflexivo do sujeito diante do papel das normas sociais.

Portanto, entendemos que além de concretizarem a ação corporal proposta pelo docente nas aulas de Educação Física, os estudantes precisam refletir e se posicionar, criticamente sobre o que estão realizando, possibilitando—os construir e reconstruir o sentido que essas ações corporais adquire na prática social desses sujeitos.

⁶ Entendemos que os conhecimentos pedagógicos e o trabalho docente são inseparáveis, considerando que a prática deverá dar origem à teoria e essa fundamentar a prática. Sendo assim, o trabalho docente se manifesta pela maneira como as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente.

Para Dubet (1994), a experiência social deriva da articulação das três lógicas de ação, sendo, respectivamente, a lógica da integração, estratégia e subjetivação.

Em síntese, na lógica da integração o ator é definido pelo seu pertencimento na comunidade. Já na estratégica, o ator é definido por seus interesses no mercado. Por fim, na lógica da subjetivação o ator é um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção e dominação. Enfim, é importante enfatizar que para Dubet (1994) a experiência é subjetiva, social e também crítica.

Por outro lado, Walter Benjamin, filósofo alemão, associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, no texto *Experiência e Pobreza*⁷ desenvolve o conceito de experiência, sugerindo que a pobreza de experiência tem atingido o mundo moderno, destacando a pobreza da experiência que os sujeitos vêm se submetendo, num mundo dominado pela informação, e pouco conhecimento.

Em *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, Walter Benjamin apresenta as expressões “Erfahrung”, como “experiência autêntica” e “Erlebnis”, como “vivência”. Konder contribui para elucidar esse pensamento quando diz que, “Erfahrung” é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula”, é o produto do trabalho. “Erlebnis” é a vivência do indivíduo isolado, que precisa ser incorporada rapidamente e produz efeitos imediatos (KONDER, 1999, p. 83, grifo do autor).

Deste modo, as atuais condições sociais em que o conceito de experiência tal qual pressuposto por Benjamin (1989) e explicado acima por Leandro Konder, tem possibilitado ao nosso ver, somente experiências que privilegiam as vivências superficiais e efêmeras e, assim, dificulta ao sujeito a experiência autêntica.

É possível pensar que na sociedade atual vem ocorrendo, tal como afirmada em 1933 por Benjamin (2012a), um empobrecimento considerável da experiência. Esse autor enuncia, na época, de modo contundente que,

⁷ Esse ensaio de 1933 publicado em “*Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*” (Obras escolhidas, v. 1), lançado no Brasil pela Editora Brasiliense, na década de 1980, ganha nova edição, em 2012. Todas as citações estão feitas com base nesta edição.

[...] a horrível mixórdia de estilos e visões de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. Surge assim uma nova barbárie. (BENJAMIN, 2012a, p. 124–125).

A esportivização do currículo da Educação Física, no âmbito escolar, com princípios do rendimento e da competição, a nosso ver, pode contribuir para o empobrecimento da experiência. O trabalho docente em Educação Física que se fundamenta no esporte com princípios do rendimento, se limitando a incorporação de suas normas para obtenção de resultados contribui para a ausência de reflexões pedagógicas no contexto escolar. A partir das ideias de Bracht, de que a “busca da vitória, às vezes a qualquer custo (lucro), e do que ela representa na nossa sociedade (vencer na vida)” (BRACHT, 1986, p. 65), impossibilitando espaços de discussões, prevalecendo o individualismo, além de incentivar a exclusão, contribuindo para pensarmos, como já expressado, em 1933, por Benjamin (2012a), de estarmos produzindo ou vivendo uma nova barbárie, a da não experiência.

O conceito de experiência na perspectiva da hermenêutica aparece no *Dicionário interdisciplinar de Hermenêutica*. Ali é possível identificar a diferença entre experiência qualitativa e experiência quantitativa. Ibáñez, a partir do pensamento de Aristóteles, contribui ao destacar a relação de interdependência entre a noção de experiência quantitativa e qualitativa. A experiência quantitativa é vista, por esse autor, como um sujeito especialista – “*peritus*”, podendo também ser pensado quando nos referimos a experimento, como por exemplo, uma experiência científica. A ideia de experiência qualitativa é apresentada por esse autor quando o sujeito especialista “*peritus*” se converte em “*ex-peritus*” (IBÁÑEZ, 2004, p. 126), com habilidades e que domina determinados conhecimentos, a partir da prática.

Hans-Georg Gadamer é um autor, entre outros, que concebe a experiência qualitativa relacionada a arte. Gadamer (1999)

discute a vivência da arte à luz da hermenêutica filosófica. Para o autor na vivência da arte há um volume de significados que não pertence somente aquele conteúdo específico ou ao objeto, mas, representa e contém a experiência de vida dos sujeitos. A qualidade para Gadamer (1999) é a integração dos novos elementos que são adicionados à experiência.

Então, considerando o que foi discutido até aqui cabe perguntar: *quais as possíveis convergências e divergências entre o que pensam os autores antes mencionados sobre o conceito de experiência?*

O aspecto que aproxima Dewey (2010a; 1997), Thompson (1981; 2002), Dubet (1994) e Benjamin (2012a; 2012b; 2012c), a partir de suas concepções filosóficas é que elegem a experiência como um conceito fundamental no processo educativo. O principal objetivo da escola, para Dewey é desenvolver no sujeito “[...] a capacidade de discriminação crítica e a habilidade de raciocinar” (DEWEY, 2010a, p. 89). Ao propor a dialética entre educação escolar e experiência, Thompson afirma que “[...] a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e dos currículos” (THOMPSON, 2002, p. 13). A educação escolar, para Dubet (1994), não é apenas um espaço de reprodução, mas, também de produção, destacando os sujeitos da escola como construtores de sua própria experiência. O texto *O Narrador*, de Benjamin (2012b), analisa o papel da educação como constituidora de uma identidade através da troca de experiências, uma das ideias centrais do pensamento deste autor.

O processo reflexivo do sujeito é um dos aspectos que aparece tanto no pensamento de Dewey (2010a), quanto de Dubet (1994), visto que, ambos conferem como parte essencial a construção da experiência. Dewey afirma que “sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa” (DEWEY, 1997, p. 158). Já Dubet, atribui significativa importância à reflexividade do sujeito, ou seja, a capacidade que esse apresenta de “dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo.” (DUBET, 1994, p. 107).

A ideia de Dubet (1994) de que a experiência é construída socialmente pelo sujeito, a partir de suas relações sociais, a nosso ver, aproxima-se do conceito expressado por Dewey (2010a), quando destaca que a experiência humana é essencialmente social, pois, envolve comunicação e relação entre os sujeitos, revelando, desse modo, outra confluência de ponto de vista entre esses autores, que merece ser destacada.

A concepção de Thompson (1981) de que a experiência é gerada no interior das práticas e da vida material dos grupos sociais poderia indicar uma possível aproximação das ideias de John Dewey e François Dubet, se as visões de mundo, ou seja, perspectivas filosóficas, não fossem tão divergentes.

Embora Walter Benjamin, Hans-Georg Gadamer e John Dewey sejam oriundos de concepções filosóficas diferentes, eles abordam a dimensão estética como experiência qualitativa. Em Benjamin (2012c) a dimensão estética está presente quando aborda a arte como uma das fontes de experiência⁸. No caso de Gadamer a experiência estética representa a forma de ser da própria vivência. Destaca que “[...] a obra de arte, como tal, é um mundo para si, assim o vivenciado esteticamente, como vivência, distancia-se de todas as correlações com a realidade” (GADAMER, 1999, p. 131). Dewey procura em belas artes a explicação da qualidade estética da experiência, situando-a como uma característica necessária para qualquer experiência, podendo ser chamada de “experiência de pensamento”. Portanto, para esse autor, “[...] uma experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere das experiências que são reconhecidas como estéticas, mas o faz somente em seu material” (DEWEY, 2010b, p. 113).

É necessário lembrar que, embora o conceito de experiência nas perspectivas teóricas dos diferentes autores apresentados seja denso, em virtude do espaço limitado deste artigo, optamos

⁸ A centralidade da relação entre experiência e arte está nos escritos de Benjamin, “Experiência e pobreza”; “O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”; “Pequena história da fotografia”; “A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica” são alguns textos nos quais a experiência e a estética se relacionam. Esses textos estão publicados na obra “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”.

em realizar uma síntese das ideias que consideramos relevantes para compreender a temática.

Mapeamento das produções científicas em Educação Física

Como as produções científicas no campo sociocultural e pedagógico da Educação Física vêm discutindo a experiência? Para responder essa questão selecionamos produções científicas recorrentes dessa área, considerando estudos cuja abordagem estivesse relacionada com a experiência e trabalho docente na Educação Física escolar. Para selecionar as publicações da área citada utilizamos os descritores: experiência, trabalho docente e Educação Física, utilizando como filtro o campo título, resumo e palavras-chave.

Considerando à centralidade assumida pela experiência, nesse texto, priorizamos as publicações que realizam um debate epistemológico desse conceito, descartando aquelas que apresentam um relato de experiência ou, expressam o termo “experiência” sem uma discussão conceitual específica a respeito da temática analisada.

Após uma pesquisa prévia na Base de Dados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) percebemos que a maioria dos trabalhos e artigos não esclarece o conceito de experiência ou, ainda, utilizam o termo como sinônimo de qualquer prática, levando-nos a ler, além dos resumos, o texto para identificar a experiência como categoria, motivo que nos levou a estabelecer um recorte temporal. Assim, limitamos a busca ao período compreendido entre 2004 e 2015. O critério da escolha do recorte temporal foi levado em consideração, o caráter transitório e provisório do conhecimento científico, possibilitando um repensar de concepções e teorias elaboradas em cada momento histórico-social.

Desse modo selecionamos para esse estudo as produções científicas (artigos, dissertações e teses) disponíveis na Base de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Deste modo, as teses e dissertações foram

identificadas, a partir das informações contidas nas publicações de artigos oriundos da pesquisa cadastradas no Portal de Periódicos da Capes. Após identificar os estudos, pesquisamos nos sites da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-graduação “*stricto sensu*” de origem destas pesquisas.

A localização de artigos em periódicos foi definida a partir da classificação do WebQualis/Capes⁹, pressupondo que a exigência editorial possibilitaria acesso as produções com maior profundidade e rigor científico. Revisamos periódicos nacionais avaliados, com conceitos A1, A2, B1 e B2, no campo científico da Educação Física.

O levantamento das publicações em anais de eventos científicos concentrou-se exclusivamente no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), de periodicidade bienal, por sua expressividade no campo acadêmico da Educação Física e por ser realizado em âmbito internacional, ou seja, levantamos trabalhos publicados – incluindo trabalhos apresentados, tanto em comunicação oral, quanto em pôsteres – em anais dos três últimos Conbrace. Os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos Temáticos “Epistemologia” (GTT 04), “Escola” (GTT 05) e “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” (GTT 06) foram tomados como produções científicas de análise, visto que focalizam a temática proposta no estudo realizado.

Dentre os trabalhos encontrados analisamos duas teses de doutorado (REZER, 2010; FIGUEIREDO, 2004) e duas dissertações de mestrado (CASTRO, 2015; LOYOLA, 2009) que tematizam a categoria experiência na área da Educação Física.

Enquanto a tese de Rezer (2010), tematiza o trabalho docente na formação inicial em Educação Física, fundamentado na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a tese de Figueiredo (2004) focaliza, especificamente, a experiência social na formação docente em Educação Física, baseada na sociologia da experiência de François Dubet.

⁹ O Qualis constitui-se num sistema de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Brasil. Essa instituição estabelece e classifica os periódicos utilizados para a divulgação da produção científica dos pesquisadores e dos programas de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado.

O estudo de Rezer faz referência à experiência quando afirma que a Universidade perspectiva mais do que apenas constituir um lugar de obter habilidades e competências para o exercício de uma profissão. Destaca que é “um lugar onde a experiência genuína é possível de ser encontrada, um lugar onde algo acontece conosco, algo nos modifica, nos transforma” (REZER, 2010, p. 107). O autor centra sua análise em Hans–Georg Gadamer, Martin Heidegger e Richard E. Palmer, sendo alguns dos teóricos que balizam a discussão do pesquisador. O pesquisador considera que um referencial hermenêutico poderia contribuir para redimensionar o trabalho docente e a atividade epistemológica presentes na formação inicial em Educação Física.

A tese de Figueiredo (2004) busca aporte teórico nas contribuições e pensamentos de John Dewey e François Dubet, para compreender como as experiências sociais e as experiências sociocorporais dos estudantes de um curso de formação inicial em Educação Física influenciam o percurso acadêmico desses estudantes. A autora concluiu que as experiências sociais e sociocorporais anteriores e durante o processo de formação inicial de Educação Física podem determinar as ações dos estudantes no decorrer do curso, influenciando escolhas das disciplinas, bem como as relações estabelecidas com os saberes dessas disciplinas.

Em nível de mestrado obtivemos acesso a dissertação de Castro (2015)¹⁰. Essa dissertação analisa e discute as possíveis relações entre experiência e movimento, a partir de um viés fenomenológico. A partir das ideias de Walter Benjamin, Hans–Georg Gadamer, Richard E. Palmer, Jorge Larrosa Bondía e Martin Jay, realiza uma discussão sobre experiência, procurando estabelecer relação com o movimento humano. O autor considera a importância pedagógica de um ensino aberto às experiências nos processos de aprendizagem dos movimentos nas aulas de Educação Física.

A pesquisa realizada por Loyola (2009) apresentada como dissertação de Mestrado trata da experiência profissional e os sentidos da Educação Física. Essa investigação teve como objetivo

¹⁰ O acesso à versão digitalizada dessa dissertação foi obtido por correio eletrônico.

compreender de que maneira as experiências profissionais singularizam a disciplina Educação Física no contexto escolar. François Dubet, Bernard Lahire e Claude Dubar são alguns dos autores que balizaram a discussão teórica da pesquisadora. A autora considera que a legitimidade da Educação Física na escola advém mais do potencial de apoio às demais disciplinas, seus conteúdos e organização institucional, do que dos conhecimentos específicos da área.

Na busca em periódicos da área, localizamos na Revista Movimento cinco artigos, na Revista Portuguesa de Educação um artigo e na Revista Pensar a Prática um artigo, que tratam especificamente o conceito de experiência no campo da Educação Física.

Nessas revistas encontramos, além da publicação de Almeida e Fensterseifer (2011), que recorrem à hermenêutica filosófica de Gadamer para discutir o lugar da experiência e do saber da experiência como possibilidade de entender as práticas corporais no âmbito da Educação Física, seis artigos são recortes das teses de doutorado (REZER, et. al., 2012; REZER, FENSTERSEIFER e NASCIMENTO, 2011; FIGUEIREDO, 2010; 2008; 2004 e FIGUEIREDO, ZENÓLIA et al. 2008) e um da dissertação de mestrado (LOYOLA; FONTES e FIGUEIREDO, 2011), totalizando oito artigos.

Nos anais do XVIII CONBRACE e V CONICE encontramos um trabalho apresentado por Fochessato; Kleinubing e Rezer (2013), no GTT “Formação Profissional e Mundo do trabalho” que analisa as produções científicas que abordam a temática “Experiência dos estudantes de Educação Física no Estágio Curricular obrigatório”. Os autores entendem que o estágio curricular representa *locus* para o acontecimento da experiência. Buscam fundamentos nas ideias de Heidegger para entender que a experiência, como algo que nos acontece, que nos toca, que nos transforma, de imediato ou ao longo do tempo. Afirmam que a partir das experiências, os estudantes marcam “para-si” seu primeiro contato com a prática pedagógica, em um contexto escolar (FOCHESSATO; KLEINUBING e REZER, 2013, p. 2, grifo dos autores).

Considerações Finais

A busca pela melhor compreensão sobre o conceito de experiência e mapeamento das produções científicas que abordam essa temática na área de conhecimento da Educação Física possibilitou algumas aprendizagens.

Entre as aprendizagens construídas no decorrer dessa revisão bibliográfica, destacamos que os conceitos apresentados por autores provenientes de diferentes concepções filosóficas provocaram reflexões que contribuíram para superar a compreensão de experiência como um acúmulo temporal do sujeito diante dos acontecimentos no mundo.

Embora, os autores apresentados, em suas construções teóricas, partam de concepções filosóficas distintas, a maioria converge para o mesmo ponto, ou seja, o interesse em problematizar a experiência como um conceito fundamental no processo educativo. Dentre os autores que problematizam a experiência no processo educativo, estão, John Dewey que fundamenta a teoria da experiência ao estabelecer conexão entre experiência individual e a aprendizagem, sendo da escola, do currículo e do docente a responsabilidade de estabelecer condições à construção e reconstrução da experiência. Edward P. Thompson propõe a ideia da formação como um processo de aprendizagem subsidiado pela experiência, François Dubet reconhece a educação escolar como um espaço de reprodução e produção de experiência e, Walter Benjamin faz uma reflexão sobre a importância da troca de experiências no processo educativo.

As considerações de Benjamin (2012a) de que o mundo moderno, marcado pelas tecnologias, vem causando a pobreza da experiência, talvez, pudesse acrescentar que diante dos novos meios de informação e comunicação, da lógica do individualismo e da vida fragmentada do cotidiano, derivada das mudanças sociais na sociedade atual tem possibilitado pensar que esse contexto vem influenciando o modo de viver, conviver e de se relacionar com outros sujeitos e, conseqüentemente, distanciando-se das possibilidades de experienciar os acontecimentos do seu cotidia-

no. É necessário considerar, ainda, que a intensidade de situações que esses sujeitos são submetidos, atualmente, tem estimulado vivências superficiais. Portanto, essa nova configuração social da atualidade pode estar contribuindo para o “empobrecimento da experiência”, como bem descreveu Benjamin (2012a).

O conjunto das produções acadêmicas (dissertações e teses) analisadas permite identificar as diferentes possibilidades metodológicas da pesquisa qualitativa, em Educação Física. Nessa abordagem metodológica encontramos os estudos de Figueiredo (2004) que descreve sua pesquisa com base em alguns elementos da etnometodologia, Loyola (2008) que optou pelo estudo etnográfico, Castro (2015) caracteriza sua pesquisa como teórica, a partir de um viés fenomenológico e Rezer (2010) como sendo de natureza descritiva, pautada por uma perspectiva hermenêutica.

Portanto, a partir da revisão realizada é possível observar que as pesquisas na área da Educação Física abordando a temática experiência, a partir de um viés epistemológico, ainda são muito incipientes.

Diante disso, pensamos na importância de produzir conhecimentos que focalizam a experiência e trabalho docente da Educação Física no contexto escolar, visto que, essa temática se torna um campo de investigação que pode, ainda, ocupar um espaço nos debates acadêmicos nas produções científicas desta área do conhecimento, ou seja, ser pesquisada e explorada com profundidade, especialmente, contribuir nas análises de como as experiências individuais, sociais e pedagógicas, sobretudo, as corporais e esportivas podem ajudar na constituição do trabalho docente da Educação Física no contexto escolar.

Entendemos que a perspectiva teórica de Thompson (1981) possibilita pensar a importância da categoria experiência como processo da formação humana, ou seja, considera as ações dos sujeitos – docentes e estudantes – no processo educativo em que estão inseridos. A experiência, a nosso ver, possibilita pensar que esse processo de formação pode ser fundamental para a organização do trabalho docente no contexto escolar, visto que influencia as diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, out/dez de 2011. p. 247–263.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Walter Benjamin, Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: ed. Brasiliense, 1989. p. 103–149.
- _____. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. Obras Escolhidas v.1. p. 123–128.
- _____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. Obras Escolhidas v.1. p. 231–240.
- _____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c. Obras Escolhidas v.1. p. 179–212.
- BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62–68, jan. 1986.
- CASTRO, Felipe Barroso. **Experiência e movimento**: possíveis desdobramentos para a Educação Física. Santa Maria: UFSM, 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo,SP: Editora Nacional, 1997.

_____. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a. [Texto originalmente publicado em 1938].

_____. **Arte como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo, SP: Martins Fonte, 2010b.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Trad. de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. **Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2004.

_____. Campos. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89–111, jan./abr. 2004.

_____. Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85–110, jan/abr 2008.

_____. Educação física, ser professor e profissão docente em questão. **Revista Pensar a Prática**, nº 11, n. 02. p. 209–218, 2008.

_____. Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, v.23, n.2, p.153–171, 2010.

FOCHESSATO, Ana, KLEINUBING, Neusa, E REZER, Ricardo. Uma análise de produções científicas sobre as experiências dos estudantes de Educação Física no Estágio Curricular obrigatório. **XVIII CONBRACE e V CONICE (2013)**. Brasília, DF. 2013. Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5080>>. Acesso em: 23 ago. de 2014.

GADAMER, Hans–Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986–1998)**. Série Estado do conhecimento n. 8. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <http://www-publicacoes.inep.gov.br/arquivos/miolo_Educ_Jovens_Adultos_Est_Conhecimento8_303.pdf>. Acesso em: 20 set. de 2013.

IBÁÑEZ, J. Verbete Experiência. In: ORTIZ–OSÉS, A.; LANCEROS, P. (Org.). **Dicionário interdisciplinar de hermenêutica**. 4. ed. Universidad de Deusto, Bilbao, 2004.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia** 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LOYOLA, Rosangela da Conceição. **Experiência profissional na escola e os sentidos da Educação Física**. Vitória: UFES, 2009. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós–Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

_____.; FONTES, Sandra Soares D.; FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências profissionais e os sentidos atribuídos à Educação Física em contexto escolar. **Revista Movimento**. v. 17, n. 1, jan./mar de 2011, p. 177–193.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...** 2010. 394 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós–Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2010.

_____.; FENSTERSEIFER, Paulo e NASCIMENTO, Juez. Aproximações com a hermenêutica: um referencial para o trabalho docente no campo da Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 02, abr./jun de 2011, p. 115–135.

_____. et al. Trabalho docente na Educação Superior – reflexões epistemológicas no campo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 34 n. 04, p. 891–908, out./dez. 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Os Românticos**: a Inglaterra na era Revolucionária. Trad. Sérgio M. R. Reis. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

A ATIVIDADE ENTRE A EXPERIÊNCIA E O CONCEITO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM ERGOLÓGICA DO TRABALHO

Daisy Moreira Cunha¹

1. Entre a experiência e o conceito

A questão central na obra de Yves Schwartz² é “o que é, e o que sabemos e podemos conhecer do trabalho dos homens”. Para ele, a cultura sábia, em suas mais brilhantes sínteses, não traz mais do que uma fraca luz sobre essa experiência essencial e corriqueira que é o trabalho humano. A questão que o move, enquanto filósofo, é que tomar conhecimento do trabalho, compreender sua história, antecipar seus desenvolvimentos futuros demanda uma revisão crítica de alguns dos pressupostos de nossa cultura sobre essa experiência enigmática que os homens vivem em seu cotidiano. A ilusão taylorista de uma possível redução do trabalho à pura repetição, numa série de gestos sem densidade, poderia bem ser considerada uma tendência geral do pensamento abstrato em tomar suas distâncias de outra forma de inteligência – inteligência investida –, na qual se supõe que todo ato de trabalho, mesmo o mais parcelar, implica sempre em *sujeitos* no trabalho. Atravessado por dimensões políticas e econômicas, o conhe-

¹ Professora Associada do PPGE: Conhecimento e Inclusão Social, da FaE/UFMG. Doutora em Filosofia pela Aix–Marseille Université, Membro do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE), Editora da Revista Trabalho & Educação (2010–atual) e da Revista Ergologia (2017–2018). E-mail: daisycunhaufmg@gmail.com

² Yves Schwartz é ex–aluno da École Normale Supérieure e Professor de Filosofia na Aix–Marseille Université. Foi membro do Instituto Universitário da França e publicou inúmeros artigos e livros, entre eles: *Expérience et Connaissance du Travail* (1988), *Travail et Philosophie: convocations mutuelles* (1992) e *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe* (2000).

cimento do trabalho traz em si um interesse maior para o pensamento conceitual, posto que, sob a coerção de produzir, a humanidade, desde sempre, experimenta-se e se inventa. À sombra dos procedimentos codificados, o ato produtivo concentra e reforma, de maneira incessante, as configurações inexploradas da vida, da história, do pensamento e da linguagem, segundo Yves Schwartz.

2. Trabalho é experiência

A criação de uma *Comunidade Científica Ampliada*, experiência vivenciada por Oddone, Re e Briante (1981), coloca em foco a experiência de trabalho dos metalúrgicos da FIAT automóveis na cidade de Turim nos anos 70. Esta comunidade foi formada por um grupo de pesquisadores da Universidade de Turim que se reuniam com metalúrgicos, no contexto das 150 horas,³ para discutir questões relativas aos elementos nocivos à saúde, no ambiente de trabalho desses operários. A convivência e o diálogo entre estes dois segmentos permitiu compreender que os riscos que se apresentavam no processo produtivo provocavam atitudes dos trabalhadores em defesa da sua saúde, o que os impulsionava a adquirir novos conhecimentos, na perspectiva de transformar suas condições de trabalho. A investigação sobre a construção cotidiana dos saberes desenvolvidos no trabalho permitiu aos pesquisadores, compreender melhor “[...] o que faziam os operários, o que pensavam os operários, qual era o operário, que sentido e [quais] os objetivos de suas lutas, centradas sobre problemas de segurança e higiene.” (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p.21).

Logo nas páginas iniciais do livro *Rédecouvrir l'Expérience Ouvrière (Redescobrimdo a Experiência do Trabalhador)*, Oddone, Re e Briante chamam a atenção para o fato de que a grande dificuldade na associação entre a experiência operária e a psicologia do trabalho foi de resistir – na medida do possível – à tentativa de enqua-

³ Conquista sindical e política dos trabalhadores italianos que garantia aos mesmos 50 horas anuais, durante três anos, para frequentar qualquer processo educativo. Nesse contexto, Oddone e sua equipe puderam oferecer seminários de formação na Universidade de Turim para trabalhadores metalúrgicos constituindo o dispositivo que denomina de Comunidade Científica Ampliada (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981).

drar a experiência operária na linguagem e num contexto científico que sempre a rejeitou. A experiência, compreendida como

[...] aprendizagem, de um modo individual e coletivo, de soluções capazes de resolver problemas concretos que o trabalho lhe coloca todo dia no interior da usina [...] o operário aprende, quer dizer, adquire uma experiência não somente em relação à tarefa, mas também no plano político e sindical. (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p. 17).

Tal como em E. P. Thompson (1987), o trabalho é produto da vivência individual, coletiva, configurando um patrimônio cultural de classe face às condições de vida. Há uma dialética permanente entre vida social e trabalho, não sendo pertinente desconsiderar a consciência de classe no se forjando do trabalhador. Mas, diferentemente, Oddone capta a experiência de trabalho sendo forjada no enfrentamento das condições gerais de produção, em situações de trabalho taylorizadas da FIAT, na Turim dos anos 1950–1970, nas quais Oddone já observava que o trabalhador vivenciava

[...] uma experiência em matéria de tarefa, mas transmitindo seu saber para outros” [enquanto ele próprio adquiria] igualmente uma quando se relaciona[va] com os outros. Portanto, podemos afirmar que a formação informal é o fruto de duas experiências: por um lado da experiência puramente e simplesmente transmitida e de outra parte, da experiência nascida das dificuldades encontradas e superadas no curso da transmissão. Neste segundo tipo de experiência aparece um grande número de novos problemas ainda sem solução e que, no mais, não são nem mesmo percebidos posto que seu objeto difere daquele dos problemas iniciais (máquina ou tarefa). Tomar consciência de sua existência exige dos trabalhadores um nível de pesquisa que os localiza além de uma dimensão individual e de categorizações tradicionais que se tornaram porém inadequadas. (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p. 59–60).

Enquanto saber de uma classe que vive do trabalho, a experiência operária é abordagem global dos problemas coletivos de grupos de trabalhadores, permeada e estruturada por julgamentos de valor dos mesmos. Oddone, Re e Briante (1981) logo se colo-

carão o problema de como fazer falar essa experiência para além dos comportamentos esperados pelas normas que a enquadram. A aproximação dos pesquisadores da realidade concreta dos trabalhadores constitui-se num marco histórico, no sentido de um novo regime de produção de saberes sobre trabalho, por trazer novas demandas sociais para a reflexão acadêmica que se fazia à época. Essa ampliação resultou em um novo modelo de análise – produzido a partir da experiência do trabalhador, considerando o valor da sua história individual, coletiva e de sua capacidade de intervir na solução dos problemas que se colocavam no trabalho; o que se contrapunha aos saberes epistêmicos validados na ergonomia e na psicologia da época, que utilizava um método analítico para medir e avaliar os problemas de forma global, conhecendo-os parcialmente, sem considerar o trabalhador como sujeito ético e epistêmico.

Assim, o legado de Oddone, Re e Briante (1981), que está em articular, numa confrontação permanente, os conhecimentos científicos e a experiência dos trabalhadores, constitui-se, desde então, como um indicador para nortear a compreensão dos problemas de saúde e de segurança nos contextos produtivos; além de ter contribuído, substancialmente, para o desenvolvimento de outras disciplinas que, ao longo dos tempos vieram se debruçar ao estudo do trabalho humano, também colaborou para os avanços nos modelos de prevenção dos riscos utilizados no âmbito do trabalho.

No trabalho em comum entre pesquisadores e operários na Turim dos anos da década de 1970 e no bojo da instituição das *Comunidades Científicas Ampliadas*, Ivar Oddone discerniu o problema do entendimento de parte a parte, para compreender questões relacionadas à saúde operária e aos fatores de nocividade nos ambientes de trabalho dos metalúrgicos da FIAT. O que a equipe queria era compreender “o que faziam os operários, o que pensavam os operários, qual era o sentido e os objetivos de suas lutas, centradas sobre problemas de segurança e higiene” (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p. 21). E, em algum momento desses encontros, eles desconfiaram que algo lhes escapava nas tentativas de fazer com que os trabalhadores lhes dessem informações mais

densas sobre sua experiência do trabalho quotidiano na metalúrgica.

Para superar isso, a linguagem apresenta-se como um instrumento fundamental, tanto num processo de compreensão mútua nessas tentativas, quanto para intervir eficazmente no problema das nocividades do ambiente de trabalho. Na experiência das **Comunidades Científicas Ampliadas**, Oddone recorrerá à **Instrução ao Sósia** (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981), técnica baseada no Modelo milleriano de simulação do comportamento e que permite reproduzir o processo complexo dos comportamentos dos delegados traduzindo-os em planos de comportamento reais as imagens da usina e dos homens que são ligados à sua experiência pessoal e à sua visão do mundo⁵.

A técnica consiste em pedir aos sujeitos para dar instruções a um **eu-auxiliar**, um sósia que deve responder à questão: se existisse outra pessoa, perfeitamente idêntica a você, o que diria a ela sobre como para se comportar na fábrica, em relação à tarefa, a seus camaradas de trabalho, à hierarquia e à organização sindical, de maneira que não percebamos que se trata de um sósia? Há aqui a captação de uma imagem do comportamento real, mas não o comportamento real e total do indivíduo. Há uma representação que ele faz de seu próprio comportamento. Existe uma distância entre comportamento descrito e comportamento efetivo, mas existe uma parcela preenchida pelo controle dos fatos e a testemunha de outrem. No entanto, o que interessa é o *plano-programa* servindo de guia para a ação de cada um. Há um esforço da parte daquele que dá a instrução para clarear suas formas de fazer, processo inesgotável que não se permite ser finalizado, está sempre em aberto, sendo inesgotável.

Conta-nos Oddone que muitas dificuldades cercaram a primeira experiência de diálogo, pois foi muito difícil associar a psicologia do trabalho tradicional e sua linguagem à experiência relatada pelos operários em grupos de trabalho onde cada parte deveria trazer seus aportes. O desafio era, portanto, a associação entre a experiência operária e a psicologia do trabalho resistindo, na

⁵ Cf. MILLER, G. A.; GALANTER, E.; PRIBAM, K. H. *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

medida do possível, à tentativa de enquadrar a experiência operária naquela linguagem científica que sempre a rejeitou. A experiência é compreendida, nesse contexto, como aprendizagem

[...] de um modo individual e coletivo, de soluções capazes de resolver problemas concretos que o trabalho lhe coloca todo dia no interior da usina [...] o operário aprende, quer dizer, adquire uma experiência não somente em relação à tarefa, mas também no plano político e sindical. (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p.17).

A experiência das *Comunidades Científicas Ampliadas* problematiza os estudos do homem no trabalho, levando em conta que estes não consideram o ponto de vista da atividade dos trabalhadores, pelo fato de que, ao enfatizarem dimensões específicas na relação com o meio, impossibilitam uma compreensão mais globalizante e dialética dessa relação. Assim, nos estudos médicos, as abordagens podem priorizar os riscos corporais, negligenciando os aspectos psicossociais muito mais ressaltados pela psicologia. Ou, em estudos ergonômicos de laboratório, a ênfase pode recair no aspecto físico–mecânico do trabalhador, desempenhando sua tarefa sem levar em consideração sua história individual e de classe⁶.

Essa tensão entre a **forma analítica do protocolo científico** e a **forma sintética da experiência laboral** atravessa toda a obra de Oddone. Por isso o convite ao (re)descobrimto desse patrimônio vivido como ponto de partida para (re)interrogar os patrimônios científicos. Há ainda uma alusão à mudança de paradigma na perspectiva de Thomas Khun (*A Estrutura das Revoluções Científicas*, 1962),⁷ pois se fala de uma nova articulação necessária entre ciência e sociedade, na qual a experiência social dos traba-

⁶ Na perspectiva de resolver esta questão da parcelização dos modelos de análise, foi construída a cartilha *L' Ambiente di Lavoro* que, pela adoção de uma linguagem comum entre trabalhadores, técnicos e sindicalistas, trouxe um modelo mais apropriado de controle dos fatores de risco no ambiente laboral, possibilitando uma visão mais globalizante destes fatores e fornecendo material de negociação sindical. Essa cartilha foi traduzida no Brasil com o título **Ambiente de Trabalho – A luta dos trabalhadores pela saúde**, tendo sido bastante utilizada na construção de mapas de risco pelos trabalhadores brasileiros em suas situações de trabalho a partir dos anos 1980. Cf. Mattos e Freitas (1994).

lhadores deve ser ponto de partida para pautar novos problemas e perspectivas na abordagem dos problemas de saúde e vida das camadas populares. Haveria ainda o problema do quanto as **ciências do trabalho** estariam preparadas naquela época (início da década de 1970) para compreender a dinâmica dos grupos operários que observavam, interpretavam e modificavam sua condição de trabalho (e mesmo a organização da produção) em função dos modelos com os quais operava. Face às experiências relatadas pelos trabalhadores, as prescrições do trabalho revelam, finalmente, uma tensão na ideia de divisão entre executantes e gestores (planejadores), na medida em que, entre os primeiros encontramos alguns capazes de indicar a natureza dos problemas habitualmente excluídos dos campos de pesquisa, bem como a maneira de resolvê-los, o que demonstra uma concepção diferente das modalidades de produção.

Nesse contexto em que escreve Oddone, sabe-se da importância das ideologias operárias na formação política e sindical daqueles trabalhadores italianos, sendo o nível de escolaridade deles importante, mas não suficiente para a construção do que denominará **modelo de ordem interpretativa**. E, no plano de uma **ordem operatória**, seria importante uma tomada de consciência – do papel que teriam como classe e grupo na determinação das modalidades de produção para que intervenções mais profundas no sistema produtivo ocorressem tendo em vista o controle das penúrias (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p.43). Nisso, a experiência das *Comunidades Científicas Ampliadas* também obteve sucesso, na medida em que soube capitalizar ações coletivas da *Federazione dei Lavoratori Metalmeccanici* (FLM), intervindo na Reforma Sanitária Italiana ao criar um modelo participativo de eliminação de riscos em situações de trabalho.

3. Trabalho, nervuras do real

A Organização Científica do Trabalho nasce da intenção de Taylor em estudar o trabalho com meios científicos, mas os sabe-

⁷ Cf. KHUN, T. S. *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion, 1972.

res da experiência, dos quais esta ciência deveria emergir, são indignos desta ciência a erigir:

[...] trata-se então de destituir destes saberes todas as maneiras inúteis porque contingentes às situações de trabalho. A forma correta do gesto profissional deveria ser organizada do modo mais racional pelos gestores, sob cuja responsabilidade está o trabalho e o trabalhador. Estes, reduzidos ao papel de executores, podem deixar sua inteligência com seu chapéu no vestiário (DURAFFOURG, 2006, mimeo).

Os saberes da experiência tornam-se clandestinos no contexto da mecanização da grande indústria, estrangidos pela caça aos tempos mortos, pelas prescrições detalhadas e pelo controle acirrado quanto às metas de produção.

Desde os anos 50, uma geração de psicólogos franceses – J. M. Faverge, A. Ombredane, J. Leplat, Suzane Pacaud – que ensaiavam analisar o trabalho, migram de uma psicotécnica adaptativa do homem ao trabalho para o projeto de adaptar o trabalho ao homem, o que se traduz no objetivo maior da Sociedade Francesa de Ergonomia: reagrupar os conhecimentos de fisiologia e de psicologia e das ciências vizinhas aplicadas ao trabalho humano na perspectiva de uma melhor adaptação ao homem, dos métodos, dos meios e das situações de trabalho. Este projeto é bastante polêmico e paradoxal, uma vez que a própria ergonomia nos ensina que permanece complexo o modo de associar performance/metas produtivas e saúde daquele que trabalha em qualquer situação. Os ergonomistas em relação com esta corrente da psicologia francesa, entre eles Alain Wisner – à época, engenheiro da Renault –, souberam desde os anos da década de 1970 encontrar, em permanência, observar os saberes investidos, quotidianamente, pelos trabalhadores na realização de suas tarefas nas grandes indústrias europeias, desvelando, a partir dele, um espaço em aberto entre o que deve ser realizado como tarefa e o que é realmente realizado pelos trabalhadores. Apenas por esta redescoberta quanto à eliminável distância entre o prescrito e o real – que equivale à distância entre teoria e prática no trabalho taylorizado das grandes indústrias europeias –, a ergonomia da atividade de língua francesa já po-

deria se configurar como uma propedêutica para as demais disciplinas acadêmicas.

Essa distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, exigirá um método de abordagem clínico traduzido na Análise Ergonômica do Trabalho (AET), uma vez que nada fará sentido descontextualizado dos constrangimentos espaço-temporais e dos homens concretos nas situações onde será preciso sempre compreender essa distância para intervir nela, buscando sempre um compromisso entre o que está por ser feito e o que o será. Reconhecer que os trabalhadores fazem experiência nos meandros do processo produtivo, nas situações de trabalho nas quais se encontram, põe o problema teórico-metodológico do como aproximar e evidenciar tais experiências.

A AET (GUÉRIN et al, 2001) soube inserir muito bem, num método rigoroso de aproximação, do ponto de vista da atividade, as verbalizações e o cruzamento delas com outros tipos de dados empíricos, reconstituindo o ponto de vista da atividade em variadas formas de confrontação, e dele vislumbrar a organização do trabalho. Nesse método, a realização de entrevistas, incitando representações dos trabalhadores sobre sua atividade para completar ou confrontar, cruzando informações provenientes de outras fontes de pesquisa, é procedimento estruturante. Tais verbalizações podem ser coletadas no curso da ação, após a realização das tarefas e/ou fora do ambiente do trabalho. São as condições gerais para que a coleta se realize que determina a melhor escolha para garantir a colaboração do entrevistado de modo que a definição e a instrução da demanda serão feitas numa sintonia rigorosa com o ponto de vista da atividade analisada – num sentido *bottom up*. É o que garante boas recomendações para intervir, transformando as situações analisadas. Nesse percurso, outros momentos possibilitam verbalizações como, por exemplo, a restituição das entrevistas para validação dos trabalhadores, bem como a restituição das análises realizadas pelo ergonomista – produto final do trabalho deste profissional. Nessas colaborações entre ergonomistas e trabalhadores, para instruir os dossiês de análise das situações, as verbalizações são consideradas oportunidade e fonte de formação e desenvolvimento dos trabalhadores, porque proporci-

onam/provocam momentos de circulação—confrontação entre: trabalhadores e gestores; trabalhadores e analistas do trabalho; entre os próprios trabalhadores; entre prescrições e atividade real, teoria e prática...

Esses recursos metodológicos com o objetivo de explicitação da experiência são interessantes por várias razões. A formalização da experiência exige esforço daquele que busca fazê-lo. Nesse processo, há desenvolvimento da experiência e fortalecimento da mesma, na medida em que traz à consciência laboral o entendimento de que, graças à sua intervenção, o sistema funciona, pois, para além do que foi programado, há sempre a intervenção operária. Além disso, esse material, que é rico de experiência laboral, pode ser problematizado no sentido da construção de outra produção científica sobre o trabalho. Importante observar que, muitas vezes, essa descrição por parte dos trabalhadores pode vir pouco problematizada, perdendo o interesse. Será preciso lembrar que a experiência precisa ser elaborada para emergir enquanto tal, estando assim apta a ser processada em outros contextos. E é por isso que este processo é lembrado por suas qualidades formadoras para o trabalhador, bem como para o pesquisador.

Os dramas de se colocar em palavras e os dramas que marcam os usos da escrita no processo de formalização da experiência abrem-se a questões do tipo: o que é a experiência de trabalho? Até que ponto ela pode ser verbalizada e/ou escrita? Em que medida verbalizar a experiência de trabalho e/ou escrevê-la é apropriar-se dela? Em que medida a experiência de verbalização da atividade de trabalho pode ser fonte de consciência, por parte do trabalhador, dos seus próprios engajamento e potencial, experimentados no trabalho? Em que medida esse trabalho de formalização de saberes e valores, através da linguagem, pode acarretar uma transformação dos próprios trabalhadores e das situações de trabalho nas quais se inserem?

Recoloca-se, aqui, o problema da formação do trabalhador pela análise do próprio trabalho. Busca-se compreender qual o papel desempenhado pela análise das atividades de trabalho e da produção verbal na tomada de consciência e no desenvolvimento

dos atores da ação verbalizada sobre as situações de trabalho que vivenciam. Dito de outra forma, interroga-se sobre as potencialidades destes recursos e técnicas de análise do trabalho que apareceram, recentemente, em pesquisas sobre situações laborais para a formação e o desenvolvimento de adultos em situação profissional. Em que medida, via análise do trabalho, pode haver ganho de consciência pelos próprios trabalhadores representando seu desenvolvimento pessoal? Que relação podemos estabelecer entre tomada de consciência, através da verbalização da atividade em situação de trabalho e o desenvolvimento humano?

As verbalizações são vistas como instrumento de compreensão da atividade laboral, mas ainda mais como instrumento de transformação desta última. Para além de uma **linguística aplicada**, estamos no terreno de uma “**clínica do trabalhar**” cujo objetivo é favorecer tomada de consciência e aprendizagem entre os trabalhadores, através da formação de uma postura reflexiva. Além disso, vislumbram alterar, de modo significativo, a relação dos indivíduos e coletivos em suas relações com o trabalho, bem como liberar um espaço de palavra sobre o mesmo e proporcionar uma tomada de consciência sobre seus *modus-operandi*⁸.

Entretanto, sabemos que não é suficiente formar melhor aqueles que concebem, os organizadores e gestores do trabalho, e os próprios trabalhadores, para encontrar a melhor organização dos meios de trabalho em relação ao homem que trabalha, pois o que está em jogo neste encontro que ocorre no coração do processo de trabalho entre a atividade dos homens, o meio e a matéria, é marcado por dimensões econômicas, sociais e culturais, escapando a tudo o que se pode saber *a priori* sobre as variáveis a serem controladas no planeamento do trabalho. Se, ao buscar compreender o trabalho real, os ergonomistas encontram problemas de todos os demais campos do conhecimento, de modo que o trabalho, enquanto objeto de estudo, implode quando assimilado pelas categorizações disciplinares – o economista abordará o

⁸ Cf. Teiger e Lacomblez (2013), interessante coletânea que explora várias experiências de formação de trabalhadores baseadas na análise do trabalho por modelos de autoconfrontação.

trabalho a partir da produção do valor, o sociólogo pelas interações sociais, o fisiologista pelos componentes físicos, o psicólogo pelas dimensões psíquicas... —, resolvidos alguns problemas segundo esses campos do conhecimento, outros vão se interpor e emergir do novo equilíbrio de forças entre a atividade humana e seu meio de trabalho nas microconfigurações históricas desse encontro. Nenhuma disciplina pode pretender abordar somente com sua competência a complexidade do trabalho, portanto, tal como indica Ivar Oddone, acima. As questões a serem pensadas, devem sê-lo a partir do terreno, discernidas do ponto de vista da atividade dos trabalhadores. Não devemos hesitar em tomar os instrumentos científicos de todas as disciplinas, pois não se trata mais, simplesmente, de ir a campo, mas de formular problemas junto com os trabalhadores; dependendo do ponto de vista deles, não são as mesmas informações que aparecem como essenciais e não é o mesmo conjunto de saberes e conhecimentos que são convocados como significativos sobre o que está em jogo no trabalho a ser observado.

As análises ergonômicas do trabalho não pararam mais de aprender com a experiência dos trabalhadores e de se desenvolver, enquanto campo do conhecimento. Nele, guardam e prezam a diversidade teórico-epistemológica e nos deixam um rico ensinamento, enquanto pesquisadores e formadores.

Primeiramente, que a experiência não se ensina. Fazemos experiência individual ou coletiva no trabalho. Podemos ensinar a execução das tarefas, mas é impossível ensinar o modo como serão realizadas. É preciso fazer experiência para aprender. De fato, a realização das tarefas é sempre no tempo presente e podemos apenas testemunhar o que experimentamos em termos de mobilização de nossos saberes, competências, habilidades, sensações diversas face aos desafios interpostos no trabalhar. “[...] as relações que guardam os saberes da experiência com seu objeto relevam do íntimo” (DURAFFOURG, 2006). Um outro aspecto é que todo conhecimento é, em parte, exterior aos saberes da experiência e é nisto que ela não pode ser, inteiramente, tomada como objeto. Os protocolos científicos exigem a neutralização da experiência em sua dimensão singular e situada. E, neste contexto,

aquele das experiências singulares e situadas, as generalizações são limitadas, já que estas experiências exigem um diálogo permanente entre saberes de estatuto epistemológico diferentes, não apenas saberes de natureza científica. Duas exigências se colocam em permanência, portanto, aos estudiosos do trabalho: conhecimento sólido em várias disciplinas; e uma prática interdisciplinar desvelando a fina dialética da teoria com a experiência nas nervuras do real.

4. Trabalho é vida

Diferentemente da tradição anglo-saxônica, constata-se uma especificidade francesa na interconexão entre filosofia e história das ciências. Esta última é reconstruída com preocupações epistemológicas explícitas, e é essa “mentalidade histórica” que acaba por preservar o racionalismo, mas tensionado pela atitude crítica. Essa tradição da epistemologia histórica vem, desde Auguste Comte, buscando ancorar a filosofia das ciências em sua história. Mas autores franceses como Leon Bruschiwig, Émile Meyerson, Gaston Bachelard e Alexandre Koyré, desenvolvem, à sua maneira, essa tradição – o que exige desses filósofos uma formação científica sólida para descobrir os motivos filosóficos “se fazendo” nas ciências.

Georges Canguilhem integra essa tradição, dialogando especialmente com Alexandre Koyré, que postulava uma arqueologia do saber científico moderno, e Gaston Bachelard, por sua atitude crítica face à razão, para quem trata-se de colocar em evidência as condições epistemológicas do progresso científico, de recuperar os momentos de ruptura que determinam os avanços do conhecimento e de compreender os mecanismos psicológicos que intervêm no processo de pesquisa.

Mais preocupado com as rupturas, com as fraturas, com os cortes epistemológicos, com as discontinuidades, para Bachelard o conhecimento científico é elaborado contra os conhecimentos anteriores, construído sobre novas bases. Bachelard defende um **racionalismo dinâmico**, mas marcado pela complexidade, pelo diverso, pelos acasos. Toda ciência experimenta revo-

luções, não é um progresso lento, gradual, contínuo e cumulativo. Os progressos e rupturas não se desenvolvem, necessariamente, porque os problemas próprios ao objeto de estudo foram resolvidos, mas em função da superação de entraves e resistências internas ao ato de conhecimento – a opinião, a obsessão do geral, a experiência sensível imediata, a certeza imediata, o obstáculo substancialista... Ele propõe uma “psicanálise de nossas ilusões”: o epistemólogo se apresenta como um terapeuta da razão científica, encarregado de psicanalisar as noções, preocupado com o que engana o conhecimento científico⁹.

Para Canguilhem, a partir dessa herança, a filosofia deve se submeter à “escola da razão” que é uma escola do rigor. Mas a razão tem uma história que deve ser pensada, daí sua posição face ao conceito de **vida** que nos reenvia ao domínio do animado, diferentemente da matéria que reenvia ao domínio do inanimado. O animado é capaz de automovimento sob a forma de indivíduo vivo se “auto–organizando”. Quando se diz auto–organização, afirma–se uma finalidade interna, o que nos obriga a recolocar a questão do pensamento no coração da vida... “*a vida é inteligente e guia as coisas*”. (CANGUILHEM, 1995).

De Kant (século XVIII), Canguilhem herdará a ideia de uma necessária crítica da razão para estabelecer suas condições de possibilidade. Ele cita Kant na introdução intitulada *Vinte anos depois...* que faz da Parte II, *Novas reflexões referentes ao normal e ao patológico (1963–1966)* do livro – *Normal e o Patológico* (CANGUILHEM, 1995), para reivindicar seu método. Kant, em passagem de 1798, teria feito referência ao fato de que é o impedimento do bem–estar (simples consciência de viver) que estaria na origem da medicina, através da clínica e da patologia, fundadas então numa força de resistência humana. Assim, a presença de uma ideia de normal organizando a fisiologia estaria fundada na experiência humana da doença. Sua perspectiva aponta para, segundo suas próprias palavras, “apenas tendo em vista o organismo que me permito a mim mesmo algumas incursões no estudo da sociedade” (CANGUILHEM, 1995, p. 207). Assim é que, no confronto entre normas sociais e normas vitais há, para além do social, um

⁹ Cf. Dominique Lecourt (2002).

plano no qual os conceitos de norma e normal, levam sempre à – “[...] quer se trate de tipos sociais, de critérios de inadaptação ou grupo, das necessidades e dos comportamentos de consumo, ou dos sistemas de preferência” – ao “problema das relações entre normalidade e generalidade.” (CANGUILHEM, 1995). Nesse sentido há um ponto de vista crítico sobre as chamadas ciências humanas. O autor lembra então que, 20 anos depois de sua tese, assumia

[...] ainda o risco de procurar basear a significação fundamental do normal por meio de uma análise filosófica da vida compreendida como atividade de oposição à inércia e à indiferença. A vida procura ganhar da morte, em todos os sentidos da palavra ganhar e, em primeiro lugar, no sentido em que o ganho é aquilo que é adquirido por meio do jogo. A vida joga contra a entropia crescente. (CANGUILHEM, 1995, p. 208).

Esta herança da Epistemologia histórica francesa – ciência da ciência sobre a forma de uma reflexão crítica sobre suas condições de possibilidade –, canaliza seu trabalho para uma interrogação sobre a formação dos conceitos, e destes na relação com as questões da vida. Por exemplo, sobre o aparecimento do conceito de *reflexo* nos séculos XVII e XVIII, ele sublinhará o *vitalismo* (que faz da vida um princípio autônomo de explicação) e sua fecundidade na abordagem inicial dos fenômenos vivos, pelo fato de se preocupar com a complexidade desse fenômenos constituindo-se num indicador precioso dos problemas a resolver, evitando a falsa inquietude das reduções mecanicistas. Tal concepção se opõe ao *mecanicismo* que analisaria o vivo em termos de autômatos, cuja fabricação divina ou humana responde a uma finalidade – ainda que esta abordagem forneça também rigor e resultados. Em Canguilhem há um retorno à finalidade de uma forma diferente, na forma de uma finalidade interna.

Goldstein diz que o ‘sentido de um organismo, é seu ser’; nós podemos dizer que o ser do organismo é seu sentido. Certo, a análise físico-química do ser vivo pode e deve se fazer. Ela tem seu interesse teórico-prático. Mas ela constitui um capítulo da física. E tudo resta por fazer em bio-

logia. A biologia deve então inicialmente considerar o ser vivo como um ser significativo, e a individualidade, não como um objeto, mas como tendo uma característica da ordem dos valores. Viver, é irradiar, é organizar o meio à partir de um centro de referência que não pode ele mesmo ser referente sem perder sua significação. (CANGUILHEM, 1998, tradução livre).

Nessa inversão do pensamento que encara a finalidade como interna, se inscreve a possibilidade de pensar a máquina a partir do organismo. As coisas mudam, se pensarmos que o normal vem de uma normatividade, aquela da vida mesmo, experimentada pelo sujeito em suas possibilidades de atividade em todas as circunstâncias de vida, inclusive no trabalho. (CANGUILHEM, 2001).

Canguilhem introduz, fortemente, o problema dos valores que são obstáculos ao desenvolvimento científico e reclama de uma neutralização das normas efetivas sobrevoando o saber:

[...] o patológico designa ‘um alhures da vida regulada pelas normas vitalmente inferiores’, enquanto que a saúde é invenção de normas, capacidade de instaurar uma ordem biológica inédita. A filosofia deve se instruir na escola da razão (buscando fortalecer seu rigor), mas a razão tem uma história que deve ser pensada numa perspectiva filosófica. É por isso que a filosofia é uma reflexão, para a qual qualquer matéria estrangeira serve. (CANGUILHEM, 1995, p. 15).

O médico filósofo articula, ao mesmo tempo, as perspectivas da filosofia, da ciência e da técnica em reflexões no campo das ciências da vida. Assim é que a medicina é uma introdução aos **problemas humanos concretos**: “[...] uma técnica, ou uma arte situada na confluência de várias ciências, mais do que ciência propriamente dita” (CANGUILHEM, 1995, p. 16).

Dois problemas se entrelaçam nos estudos de Canguilhem: relações ciências/técnicas e normas/normal. A pretensão não é um julgamento normativo sobre a atividade médica, incorporando-lhe uma metafísica, nem fazer uma história da medicina, mas “integrar à especulação filosófica alguns dos métodos e das

conquistas da medicina.” (CANGUILHEM, 1995, p. 16). Este aspecto da filosofia Canguilhemiana não poderá ser entendido de modo separado de suas contribuições, mas requer uma melhor compreensão dos conteúdos que analisa. Normas–conceito de saúde é um deles.

A saúde é, aqui, vista como objeto alheio ao campo do saber objetivo apenas. Ela pertence ao senso comum – conceito vulgar; pode e deve ser pensada em termos de margem de segurança ou tolerância; é possibilidade de enfrentar situações novas, pela margem de tolerância ou segurança que cada um possui para enfrentar e superar infidelidades do meio; tem o limiar para saúde e doença na dimensão do singular de todo organismo vivo, embora influenciada pelo cultural e sócio–econômico. Por isso temos diferentes respostas diante da mesma situação num mesmo grupo cultural e sócio–econômico. A saúde não pode ser reduzida ao mero equilíbrio ou capacidade de adaptação; ela é a capacidade de instaurar novas normas frente a novas situações sendo o corpo produto sócio–histórico–cultural de modos de vida. Esta abordagem da vida, segundo Canguilhem, não é evolucionista, pois introduz a história na vida e traz consigo o problema da relatividade individual do ato patológico. O conceito de saúde ganha em perspectiva *transdisciplinar*.

O trabalho filosófico de Canguilhem consistiu, nesta obra, em **reabrir o debate**, examinando tese do século XIX sobre as relações entre o normal e o patológico: fenômenos patológicos são idênticos aos fenômenos normais correspondentes, salvo pelas variações quantitativas. Parafraseando Brunschvicg: “A filosofia é a ciência dos problemas resolvidos”. Assim, Canguilhem diz obedecer uma exigência do pensamento filosófico ao reabrir debates, mais do que fechá-los. Não há uma reflexão centrada no trabalho, enquanto experiência humana, o que se encontra apenas em algumas passagens e/ou momentos de suas obras, mas podemos dizer que o que é o centro de sua reflexão é apropriado em Schwartz para pensar a experiência e o conceito de trabalho, no contexto desta tradição da Epistemologia Histórica francesa.

5. Trabalho é atividade humana

Posto que para Canguilhem “a faculdade dos conceitos emerge como um momento problemático da experiência do ser vivo” (SCHWARTZ, 1992, p. 242), há que se ter humildade no uso dos conceitos para considerar as atividades humanas. A Abordagem Ergológica do Trabalho aceita este desafio, reafirmando que, de um lado, é preciso aprendizagem das lógicas históricas de verificação presentes nos protocolos científicos e, de outro, é preciso também a aprendizagem disso que a vida propõe e produz em se produzindo. Na Ergologia, a atividade humana *industriosa* é esta experiência (matéria estrangeira) a partir da qual se pensa o trabalho e a vida, colocando em perspectivas teorias e reflexões filosóficas.

Esta postura epistemológica implica considerar a atividade científica como sendo, ela também, um trabalho. A produção das ciências é um trabalho que porta dimensões tão problemáticas como qualquer outro e nos convoca para um novo regime de produção de saberes.

A maneira de Schwartz pensar os conceitos estão articulados à experiência real de trabalho, tal como nas Comunidades Científicas Ampliadas, em Oddone, bem como nas demais fontes teóricas acima, de onde a ideia da criação de um **Dispositivo Dinâmico à Três Polos – DD3P** (SCHWARTZ, 2000). O primeiro polo é aquele do patrimônio das disciplinas. O segundo polo é aquele dos saberes escondidos no corpo e que configuram um patrimônio de sujeitos singulares, produto de suas experiências. Estes saberes investidos no *corpo-si*, proveniente do exercício do trabalho e da luta pela vida, são, em certos casos, formalizados, nas conversações, nas análises, nas observações e verbalizações das atividades situadas. O terceiro polo é aquele das disposições éticas e epistemológicas que justificam e asseguram a colaboração para construir uma nova forma de produção de saberes sobre trabalho. O **DD3P** convida ao confronto de saberes investidos no *corpo-si* daqueles que trabalham, desenvolvidos no cotidiano de vida e trabalho, em qualquer trabalho e os saberes produzidos no trabalho científico.

Nesses dispositivos, as diversas trocas que se estabelecem escapam à nossa percepção, no *continuum* das atividades. Nesses fluxos circulam numerosas questões emergindo da experiência de trabalho, esperando reconhecimento e outras que provém do patrimônio das disciplinas. Estes dispositivos são lugar de trabalho em comum entre os trabalhadores e pesquisadores no tratamento e re-tratamento dos valores e saberes presentes em suas respectivas atividades. Eles representam uma possibilidade suplementar contra a exterioridade entre os lugares de produção de conhecimento e os lugares de produção da vida, vindo a ser a condição para a construção de uma boa ciência e, mesmo se eles podem ter uma pertinência relativa aos diversos campos científicos, eles criam uma interseção profícua entre esses espaços – vida social e produção de saberes acadêmicos.

A confrontação e a articulação deve ser permanente entre os saberes investidos no patrimônio da experiência local das pessoas e os patrimônios dos saberes formalizados em termos disciplinares, produto de um esforço permanente de coerência teórica, segundo os protocolos científicos. Poderíamos resumir os ensinamentos tirados desses interlocutores teórico–metodológicos, acima apresentados, sendo objetivo deste dispositivo: ceder lugar à experiência; respeitar a singularidade das situações em análise; pensar a partir do debate de normas; agir em função do re-trabalho dos valores, sempre em curso nas situações analisadas. Estas orientações evitam que os conceitos não obturem o real e o porvir permanente das atividades humanas pelo debate de normas que as alimenta. Isto quer dizer que somos, em permanência, obrigados à ir nos instruir junto aos trabalhadores sobre a experiência que fazem no **uso de si**, no contexto de um certo uso que as situações nas quais se encontram desejam fazer deles, através das normas sócio–culturais e econômicas instituídas. Assim sendo, a *disciplina* ergológica à qual devem se prestar os pesquisadores de todos os campos, os obriga se instrumentalizem de conceitos, cujo ideal se trabalha no polo do epistêmico, mas também que se instruem junto às demandas da experiência de vida que se apresenta no trabalho em análise.

Este ponto de vista epistemológico da abordagem configura a ideia de um **DD3P**, sendo preciso confrontar, permanentemente, os saberes investidos nas atividades de trabalho e os patrimônios das disciplinas científicas. Um *desconforto intelectual* se instaura nos limites naturais dos dois polos implicados na usinagem dos saberes sobre trabalho: aqueles dos trabalhadores e aqueles dos trabalhadores do conceito – pesquisadores.

Um exemplo da Abordagem Ergológica dos conceitos, nos é dado à propósito da noção de **competências**. Sem esquecer todos os interesses sociais que marcam o paradigma das qualificações, e debate em torno da noção de competências na literatura da Administração e Sociologia, a abordagem ergológica nos convida à interrogar os limites mesmos deste termo, para esclarecer as qualidades do humano nas atividades industriais. Acentuando a oscilação entre o social, o experimental e o conceitual, a ergologia abre uma via no debate das competências para sua ressignificação do ponto de vista da atividade humana¹⁰. (SCHWARTZ, 1988; CUNHA, 2005).

*

Herdado da ergonomia, o conceito de **atividade** será re-trabalhado na confrontação com o patrimônio filosófico e demais campos disciplinares. O conceito de **atividade** vai se configurando como a espinha dorsal da Abordagem Ergológica do Trabalho e, desde que considerado como debate de normas em várias dimensões, planos e escalas na relação com o meio, a Ergologia vai fermentando suas heranças teórico–metodológicas. O debate epistemológico torna–se mais agudo pois: o que é a atividade humana? O que quer dizer produzir o conhecimento sobre (na, com) a atividade humana? Que tipo de conhecimento se pode produzir deste ponto de vista? Neste sentido, não é suficiente apenas confrontar, de um lado, a experiência e, de outro, o patrimônio conceitual, pois ambas se combinam em algum grau na atividade humana de cada um, nas atividades humanas em geral, pelas normas que nos antecedem, no que podemos antecipar delas e

¹⁰ Cf. Schwartz, Y, 1988; Cunha, 2005.

pelas renormalizações que podemos operar *in situ*. Experiência e conceito, teoria e prática se combinam em operações da atividade nas configurações históricas abrindo novos possíveis no horizonte humano. A atividade é aquela dos usos de um **corpo-si** por si mesmo e por outrem na confrontação, em debates de normas permanentes, com o meio.

Assim podemos compreender que o corpo-si é um todo confrontado “ativamente” a um meio ecológico-social. No quadro dos projetos heranças de amplitude, relativamente largos, relativamente estabilizados, ainda que sempre disponíveis às dramáticas das renormalizações de diversos níveis (do nosso **corpo-si**), se encaixam em maior ou menor coerência os debates de normas, os projetos-herança de amplitudes (espaços) temporais e de apostas mais reduzidas, indo até ao “entranhado no corpo”, o gesto denominado “habitual”, até subsumir (tomar o lugar), parcialmente, os processos instantâneos da memória de trabalho. Neurociências, psicologia cognitiva, psicanálise [...] entre o biológico e o psíquico (SCHWARTZ, 2013)¹¹.

E o fato de nos considerarmos seres de normas, seres forçados nas dialéticas do uso de si, por si e por outrem, nos obriga à vários postulados:

(a) é *impossível*, em qualquer situação que o agir humano seja apenas execução, mesmo em situações de trabalho das mais tayloristas;

b) é *inviável* para os humanos serem, completamente heterodeterminados, pois são seres de normas biológicas, psíquicas, culturais...;

c) este debate de normas acontece nas dialéticas de um **corpo-si**, corpo pessoa com sua história singular nas confrontações de sua trajetória de trabalho e vida, na sua relação com o meio, no aqui e no agora das situações que se apresentam;

d) esta articulação entre normas antecedentes que configuram *ex-ante* das situações a serem vivenciadas e os dois pressu-

¹¹ Notas de *Seminário Público* proferido por Yves Schwartz, em 2013, em Aix-en-Provence, na Aix-Marseille Université.

postos acima *impossível–invivível* criam desestabilização nos ambientes de vida e trabalho.

Tais postulados nos remetem ao problema da impossível governança (que não é apenas empírica, pois possui saberes técnicos, jurídicos, sociais...) da vida e do trabalho. É neste contexto em transformação, que instauram–se dramáticas humanas contribuindo para a instabilidade permanente, aguçando processos dialéticos no curso da história, pois em cada escolha reconfiguramos possibilidades no horizonte.

6. Em aberto

No que ela possui de interessante à observar, para a Abordagem Ergológica do Trabalho, a experiência é produto de encontros sociais, técnicos e humanos no espaço de trabalho, qualquer trabalho, ou de modo geral, na vida. Mas não faz sentido se interrogar sobre o conceito de experiência no/do trabalho sem re–conhecer na experiência um debate de normas permanente com o mundo sócio–cultural e histórico. Este ponto de vista teórico–metodológico e filosófico permitirá à *démarche* ergológica interrogar os planos da atividade, da vida, da saúde em várias direções confrontando os saberes da experiência de trabalho e saberes estabilizados nos patrimônios científicos e filosófico.

O que fica em aberto é que todas essas perspectivas, consideradas em um plano sincrônico – aquele que desvela a genealogia das normas –, mesmo reunidas em uma situação problemática a viver, restam a serem consideradas sempre no aqui e no agora das configurações históricas nas quais a **atividade** de um **corpo–si** deve escolher sobre o vir a ser no trabalho, na vida. Há um espaço de arbítrio na experiência das normas, em que pese todos os estruturalismos e taylorismos de nossas leituras críticas, que não pode ser retirado do Homem. E é neste terreno antropológico que o epistemológico encontra o axiológico–político, pois o que não se deixa fisgar, completamente, por nenhum conceito, não se deixa, não mais, governar completamente.

Referências

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **La connaissance de la vie**. Paris: Vrin, 1998. (Bibliothèque des Textes Philosophiques).

_____. Meio e normas do homem no trabalho. **Revista Proposições**, v. 12, p. 35–36, jul/nov.2001.

CUNHA, Daisy. Saberes, qualificações, competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais... 40 Anos de Pós-graduação em Educação no Brasil**. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2017. (Trabalho apresentado no GT 9 – Trabalho e Educação).

DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes – Débats épistémologiques**. Toulouse: Octarès Editions, 1996.

DURAFFOURG, Jacques. **Intervenção na UFMG**. Belo Horizonte: 2006. (mimeo)

GUÉRIN, F.; et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo – a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2001.

LECOURT, Dominique. **L'épistémologie historique de Gaston Bachelard**. Paris: VRIN, 2002.

MATTOS, U. A. O.; FREITAS, N. B. B. Mapa de risco no Brasil: as limitações da aplicabilidade de um modelo operário. **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p.251–258, abril/jun.1994.

MILLER, G. A.; GALANTER, E.; PRIBAM, K. H. **Plans and the structure of behavior**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail? Paris: Éditions Sociales, 1981.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 1), p. 35–48, jan/abr, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoealidade/article/view/11030/7181>>. Acesso em 10 out.2017.

_____. **Expérience et connaissance du travail**. Paris: Messidor/Éditions Sociales, 1988.

_____. Une remontée en trois temps, Georges Canguilhem, la vie, le travail. In: SCHWARTZ, Yves. **Travail et Philosophie** – Convocations mutuelles. Toulouse: Octarès, 1992.

_____. Kairòs et compétence: questions autour de la technè platonicienne. In: SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe**. Toulouse: Octarès, 2000.

_____. Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. In: BÉGUIN, Pascal; CERF, Marianne Cerf (sous la direction de). **Dynamique des savoirs, dynamique des changements**. Toulouse: Octarès, 2009.

TEIGER, Catherine; LACOMBLEZ, Marianne. **(Se) Former pour transformer le travail** – Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail. Canadá: Presses de l'Université Laval, 2013.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Walternir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VERMERSCH, Pierre. **L'Entretien d'Explicitation**. Paris: s.l, 1994.

WISNER, Alain. **Por dentro do trabalho** – Ergonomia: método & técnica. Trad. Flora Vezzà. São Paulo: FTD: Oboré, 1987.

EXPERIÊNCIA E SABERES DO TRABALHO: JOGO DE LUZ E SOMBRAS

Maria Clara Bueno Fischer¹
Naira Lisboa Franzoi²

Introdução

Respondendo ao desafio proposto pelas organizadoras do livro, buscamos, neste artigo, refletir sobre o encontro entre as categorias *saberes do trabalho* e *experiência*. Ao fazê-lo, identificamos que a valorização da experiência é pressuposto de estudos sobre saberes relacionados ao trabalho, mas nem sempre o termo *experiência* é explicitado ou analisado; e o mesmo pode ser dito sobre o vocábulo *saber*. De imediato, afirmamos que está em jogo uma disputa entre diferentes posicionamentos teóricos e ético-políticos, a qual alimenta os debates acerca da relação entre conceito e experiência e entre agência humana e estrutura social. Contextualizada historicamente, tal disputa ganha contornos específicos quando se refere aos mundos do trabalho e da educação.

Com efeito, diferentes campos de estudo dedicam-se a investigar a produção de saberes de trabalhadores com enfoques teóricos e objetivos distintos, o que confirma a relevância do tema. Situamo-nos no campo Trabalho-Educação, que toma o trabalho como princípio educativo para entender essa relação e assume a formação de trabalhadores como uma de suas tarefas fundamentais. Apresentamos, aqui, elementos para a teorização da imbricação entre trabalho-saberes-experiência. Para tanto,

¹ Professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade de Nottingham, Reino Unido. Grupo de Pesquisa: Trabalho, Conhecimento e Educação. Apoio CNPq. E-mail: mariaclara180211@gmail.com

² Professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela UNICAMP. Grupo de Pesquisa: Trabalho, Educação e Conhecimento, Apoio FAPERGS. E-mail: naira.lisboa.franzoi50@gmail.com

apoiamo-nos em autores³ que se debruçam sobre o tema, em especial Gerard Malglaive e Jarbas Barato, por suas análises acerca do estatuto epistemológico dos saberes do trabalho. Yves Schwartz e Bernard Charlot são centrais para essa teorização: Schwartz porque, além de analisar o saber do trabalho, o faz em relação à experiência, tomando como conceito central a atividade humana *de trabalho*, denominada *atividade industrial*; e Charlot, embora não se dedique diretamente aos saberes do trabalho ou à experiência, porque estuda o saber como relação social. O historiador Edward Thompson e o educador Paulo Freire são incorporados por suas contribuições para pensar os saberes da experiência de trabalho numa perspectiva histórica e de classe. Encontramos entre eles convergências e/ou complementaridades que nos permitem avançar no entendimento das relações entre saber e experiência e, conseqüentemente, aprofundar a noção de *saber do trabalho*.

Campos convergentes no estudo dos saberes do trabalho

Dois grandes campos de estudos e intervenção interessam-se pelo tema que se alimentam e se problematizam mutuamente. Neles, destacamos os que se posicionam com os trabalhadores. Em ambos, as categorias *saberes* e *experiência* estão presentes, nem sempre de forma explícita, e são indissociáveis, muitas vezes sendo tratadas como *saberes da experiência*.

Um primeiro, que se constrói na intersecção entre trabalho e educação – ao qual pode se dar o nome de campo de pesquisa e formação de trabalhadores/trabalhadoras. É um grande guarda-chuva que, no Brasil, abriga: o campo Trabalho-Educação, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Popular, em seus diferentes matizes, seja no âmbito es-

³ Evidentemente, leitores de tais autores, especialmente brasileiros que os estudam para entender os saberes dos trabalhadores, também têm alimentado nossas reflexões. Neste artigo, no entanto, priorizamos diretamente as formulações dos autores indicados.

colar, seja desenvolvida por sindicatos, movimentos sociais, ou no âmbito da produção.

O campo trabalho–educação toma o trabalho como o princípio primeiro para se entender a sociedade e, portanto, a educação, e assume a formação de trabalhadores como sua tarefa fundamental. Apoiá-se no pressuposto do trabalho como mediação fundamental para a constituição do ‘homem’: sua humanização. Ao produzir a vida em sociedade o homem produz-se a si mesmo, torna-se humano. Com certeza, este tem sido um fundamento essencial para problematizar o saber e a experiência do trabalhador⁴.

A Educação Popular tem como expoente Paulo Freire. A sua proposta de leitura crítica do mundo, consistia em o educador imergir junto com os trabalhadores em sua situação de vida, para dela emergir, a partir de uma consciência política forjada nas discussões entre educador e educando mediadas pela vida e trabalho destes. Consequentemente era fundamental partir de seu saber, nomeado por Freire de “saber de experiência feito”. Esta expressão é reveladora da visão freireana acerca da relação entre saber científico e senso comum e entre teoria e prática na perspectiva de transformação social. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é herdeira de tal vertente, e incorporou grande parte das formulações freireanas, donde a educação crítica e transformadora deve dialogar com o “saber de experiência feito”, num diálogo de mútua interpelação com a proposta pedagógica da escola.

Canário (2016), no âmbito europeu, localiza a emergência do interesse na experiência dos trabalhadores no contexto da Educação Permanente. Esta se contrapõe ao modelo escolar, crítica contemporânea à da educação bancária de Paulo Freire, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem. Investigar como o sujeito aprende fora da escola remete a uma revalorização epistemológica da experiência. Segundo o autor, a corrente das histórias de vida contribuirá decisivamente para o reconhecimento da importância do que as pessoas aprendem com a experiência e para alicerçar teoricamente os procedimentos dos adquiridos

⁴ Como, por exemplo, as obras *Pedagogia do Trabalho* de Acácia Kuenzer (1985) e *Economia Popular e Cultura do Trabalho* de Lia Tiriba (2001), entre outras

experienciais que, para o autor, representam uma revolução copernicana e “a principal inovação educativa das últimas décadas, sendo transversal à formação de adultos e à formação escolar.” (CANÁRIO, 2016, p.272).

Num segundo campo agrupamos diferentes áreas de conhecimento que se debruçam sobre o processo de trabalho para melhor entender tal fenômeno: a sociologia do trabalho, a engenharia da produção, a psicologia do trabalho, estudos sobre saúde do trabalhador, a ergonomia da atividade francesa e, mais tarde, a ergologia. Estas duas últimas tiveram como fonte importante os estudos de Ivar Odone e seu grupo junto à Fiat italiana. Ivar Odone colocou foco na *experiência operária*, na perspectiva gramsciana de disputa de hegemonia. A ergologia debruça-se sobre a o trabalho como experiência e a explica a partir do conceito de atividade humana de trabalho, denominada de atividade industriosa.

A emergência dos estudos sobre experiência e saber do trabalho no Brasil

A reestruturação produtiva capitalista, de inspiração japonesa, que chega ao Brasil com força nos anos 1990, com sua proclamada valorização da subjetividade do trabalhador fundamental nessa subjetividade, traz como desafio à pesquisa e formação o debruçar-se sobre a experiência de trabalho e produção dos saberes pelos trabalhadores em situação de trabalho (TREIN; CIAVATTA, 2003).

Alguns de nós, neste contexto, passamos a dialogar com outros campos teóricos, cujo objeto de estudo é o processo de trabalho: com a engenharia da produção, a área de saúde do trabalhador, a ergonomia e, mais tarde, a ergologia.

O saber do trabalhador não era novidade: por sua parte, já era explicitado nas chamadas “greves-padrão”. Pelo capital, através de diferentes estratégias para dele se apropriar, sendo o taylorismo a principal delas. Para este, o conhecimento podia ser transferido num determinado momento: acreditava-se que, a partir do momento em que ele se transformasse em padrão, ele estaria nas mãos do capital. O Modelo Japonês, ao contrário, concebe

o conhecimento como um processo que se dá em ato e é produzido permanentemente, sendo sua verdadeira novidade a explicitação do reconhecimento e a legitimação do saber pelo capital. (FREYSSINET; HIRATA, 1985).

Se o saber prático do trabalhador é incompleto, também o é o saber teórico que precisa estar, permanentemente, referido ao concreto. A separação entre concepção e execução do trabalho significa um ônus também para o capital. Burawoy (apud APPLE, 1989) vai além nesta reflexão:

[...] a tentativa de aplicar o taylorismo leva os trabalhadores a recriar a unidade entre concepção e execução, porém, em oposição às regras do capital. Mais do que uma separação entre concepção e execução, há uma separação entre a concepção do capital e a concepção dos trabalhadores, uma separação entre o conhecimento dos trabalhadores e o conhecimento do capital. (BURAWOY apud Apple, 1989, p. 88).

Seguindo as trilhas abertas por tais estudos, vibrando com as greves dos metalúrgicos do ABC, no final da década de 1970, e com a convicção de que o setor industrial ditava as tendências no mundo do trabalho, vários de nós elegemos a fábrica capitalista como *locus* de pesquisa, em busca do processo de trabalho e, no centro dele, do sujeito. Tratava-se de resgatar, por detrás de ideias como a

[...] ‘separação entre execução e concepção’, o ‘homem como apêndice da máquina’, um trabalhador, individual e coletivo, que luta contra sua objetificação. Ao invés de um ser passivo diante da máquina que condensa um saber, outrora seu, um ser ativo que constrói conhecimento, e a cada nova situação se lança novos desafios. (FRANZOI, 2006, p. 191).

Quando Castoriadis pergunta: “Pelo contrato de trabalho, o operário vende sua força de trabalho à Empresa. Mas o que é essa força de trabalho? Será que o operário vende seu “tempo”? Mas o que é esse tempo?” (CASTORIADIS, 1985, p. 100), poder-se-ia responder recorrendo a Marx, que “o tempo é o espaço em que se desenvolve o ser humano” (apud ENGUITA, 1989, p.

9). Ou seja, este tempo é denso. Denso de subjetividade do trabalhador, incluído aqui seu saber, em parte apropriado pelo capital, em parte não.

Nossa referência conceitual era Braverman (1978) e os estudos de Coriat (1976), dentre outros, que afirmavam

[...] a ideia da determinação social da técnica [...]: a introdução de novas formas de organização do trabalho traria um progresso no sistema de controle dos trabalhadores, implantado segundo o interesse do capital, [...] [*vis à vis*] à ‘resistência operária’. (SANTOS, 2000, p. 120).

Tal referencial, ao enfatizar o determinismo da técnica e apenas a resistência dos trabalhadores, induziu a um limite na análise, segundo alguns. Na sociologia do trabalho, por exemplo, o texto de Nadya Castro e Antônio Guimarães (1991) *Além de Braverman, depois de Burawoy*, é paradigmático. Nele, os autores já apontavam os limites da *Bravermania* e os avanços de Burawoy. Estes consistiam nas suas análises por dentro do processo de trabalho e na introdução do conceito de *relações na produção*, aquelas que aí acontecem. Mas Castro e Guimarães (1991) apontavam que estes avanços ainda não eram suficientes:

[...] a questão não é apenas ‘trazer de volta os trabalhadores’, como escreveu Burawoy, mas reintroduzir o ‘sujeito desaparecido’, como sugeriu Thompson (1990). [...] O arcabouço analítico burawoyniano ressurte-se da ausência de dimensões centrais, como a divisão sexual do trabalho, as relações étnicas e de gênero (CASTRO e GUIMARÃES, 1991, p. 10 e 13).

Eloisa Helena Santos⁵, por sua vez, assim expressa esses limites, ao referir-se a sua própria dissertação, defendida em 1985:

Minha análise reduz a riqueza da vida na fábrica à resistência dos trabalhadores à organização capitalista do trabalho [...] que não permite pensar o papel importante dos trabalhadores na transformação da produção, além da sua pró-

⁵ Selecionaram-se aqui alguns poucos excertos que nos pareceram relevantes para compreender a abordagem da autora, considerando a brevidade deste texto. Para um aprofundamento de suas ideias ver Santos (2000, 2003).

pria transformação neste processo. A vida em toda a sua dimensão se esvai pelo poder do interesse do capital. (SANTOS, 2000, p. 120–121).

Santos busca ultrapassar tais limites, na sua tese de doutorado,

[...] recuperando uma dimensão positiva do trabalho e, em consequência, de seus protagonistas. [...] O trabalhador não é um mero executante determinado pelo seu lugar nas relações sociais e pelos dispositivos técnicos mas, também, um homem, sujeito vivente, com todo o horizonte de universalidade que isto implica. (SANTOS, 2000, p. 121 e 123)⁶.

Para Santos (2003, p. 38), “[...] a releitura de Marx tem levado a um esforço teórico–metodológico que procura resgatar as dimensões do sujeito e da subjetividade desprezadas nas análises centradas na Economia Política”. Particularmente, a autora debruça–se sobre o epíteto trabalho concreto/trabalho abstrato.

O trabalho criador de valor é pois o trabalho geral abstrato (Marx, 1957) [...]. O entendimento de Marx de que ‘o trabalho criador de valor é pois o trabalho geral abstrato’ não impede [segundo a autora] que todo ato de trabalho seja ao mesmo tempo a obra de homens concretos que mobilizam suas capacidades na produção de objetos úteis e diversificados’. [...] Marcada esta distinção entre trabalho abstrato e trabalho concreto, utilizo o conceito de ‘ato’, de Lucien Sève [...]. No ato, concreto e abstrato se misturam e se contradizem. [...] O ato de trabalho pressupõe sempre, da parte daqueles que o realizam, a criação de um optimum de condições vitais face às configurações produtivas que as ignoram. O que seria considerado como resistência passiva significa, ao contrário, uma reapropriação criativa de um meio de trabalho contra uma evolução e uma degradação das funções vitais. (SANTOS, 2000, p. 122).

⁶ Podemos reconhecer aqui a referência a Georges Canguilhem. Ver Canguilhem (2001) *Meio e normas do homem no trabalho*, sobre a análise que faz de duas questões: a “das relações do homem e do meio e a questão da determinação e da significação das normas humanas.” (p. 114).

E prossegue, citando Yves Schwartz (1988) apud Santos (2000):

Entretanto, julgar que, em certos momentos, nós podemos subsumir todo o pensamento do trabalho sob a forma unicamente abstrata é crer que, no homem, a humanidade produtora poderia se colocar entre parênteses; que cessam em horas fixas as potencialidades de apropriação das conjunturas concretas; que a parte de comensurabilidade de destino entre os homens é regularmente quebrada. (SCHWARTZ apud SANTOS, 2000, p. 124).

Ao tratarem da subjetividade e dos saberes do trabalho, nestes estudos estava presente, implícita ou explicitamente, a categoria experiência.

A experiência é intrínseca ao saber do trabalho

Refletir sobre *experiência* é problematizar a relação entre o sujeito e os condicionantes que o limitam e que, ao mesmo tempo, o estimulam a ser e a estar no mundo – ou *com* o mundo, como diria Freire (1996) –, ou seja, é tratar da sua capacidade de produzir o mundo e de fazer história.

Vamos analisar o tema da experiência a partir dos autores Yves Schwartz (2010, 2011) e Edward Thompson (1981), os quais discutem o trabalho e/ou a produção das classes sociais como experiência, ou seja, como processos e resultados da intervenção humana, a qual é condicionada, mas não determinada, historicamente.

Yves Schwartz (2011) distingue experiência de trabalho e trabalho como experiência; distinção relevante para nossos propósitos. Trata-se, segundo o autor, da

[...] distinção entre um simples tempo de presença numa situação de trabalho e o fato de que toda situação de trabalho é sempre em algum grau um chamado a escolhas de uso de si, se apoiando sobre e retrabalhando formas enigmáticas de saberes, “esquemas”, conceitos operativos. (SCHWARTZ, 2011, p.58).

Para o autor, o trabalho como experiência tem seu fundamento antropológico no conceito de atividade humana. É por meio dessa perspectiva – na qual o trabalho é chamado atividade industriosa⁷ – que Schwartz vislumbrará, segundo Cunha (2013, p.32), “a imanência da história no coração do trabalho”.

Mas o que é a *atividade*, fundamento para compreender a *experiência*?

A nosso ver, o conceito de atividade, importante para toda inteligibilidade da nossa história e intervenção no nosso presente, é marcado por três características essenciais: A transgressão: nenhuma disciplina, nenhum campo de práticas pode monopolizar ou absorver conceptualmente a actividade; ela atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores. A mediação: ela impõe-nos dialécticas entre todos esses campos, assim como entre o “micro” e o “macro”, o local e o global. A contradição (potencial): ela é sempre o lugar de debates com resultados sempre incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências à renormalização resingularizadas pelos seres humanos. (SCHWARTZ, 2005, p. 63–64).

Se, por um lado, a compreensão da ergologia nos ajuda a entender o que pode ser “experiência” no trabalho; por outro, a concepção do historiador Thompson⁸ nos auxilia a compreender melhor as relações entre a dimensão micro da experiência em situação de trabalho – a experiência imediata, cotidiana – e a dimensão macro, que diz respeito à experiência histórica e de constituição da classe trabalhadora.

⁷ “Industrioso: Que é relativo ao acto de trabalho: o termo de indústria é aqui empregue no sentido de mestria, de habilidade. Mais genericamente, uma actividade orientada para uma finalidade muda as relações do ser industrioso com o seu meio de vida. O termo industrioso é voluntariamente vago para evitar a palavra trabalho de que se faz uma representação demasiado rápido (DURRI-VE, SCHWARTZ, 2008, p.26).

⁸ A compreensão sobre experiência histórica e classe social em Thompson não foi objeto de reflexão dada o seu desenvolvimento em outros artigos desta coletânea.

Experiência e saber só existem porque existe um sujeito

A abordagem ergológica apoia-se no conceito de ‘corpo-si’ para definir o ser da experiência e dos saberes.

O trabalho não existe sem alguém que trabalha. É difícil nomear este sujeito porque isso subentenderia que ele se encontraria bem delimitado, definido. Ora, se a actividade é efectivamente conduzida por alguém em carne e osso, – ela inscreve-se em funcionamentos neuro-sensitivos de tal forma complexos que não se consegue dar a volta – esta actividade tem, além disso, prolongamentos que ultrapassam a pessoa física. São solicitados e mesmo incorporados, inscritos no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores [do contexto e retrabalhados], a relação às⁹ instalações e aos produtos, aos tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc. Este alguém que trabalha – este centro de arbitragens que governa a actividade – pode assim ser designado corpo-si ou corpo-pessoa.(DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p.24).

Refere-se a um ser:

[...] para quem há sedimentação do tempo, hierarquização de acontecimentos. A experiência só pode ser formadora se supomos que há nesse ser a tentativa contínua de integrar os acontecimentos, um ser concebido como uma totalidade vivente, um ser tão enigmático como se queira imaginar que possa encarar os encontros da vida e que possa fazer continuamente escolhas de uso de si mesmo. (SCHWARTZ, 2011, p.57).

As proposições de Charlot, por sua vez, contribuem para pensar a natureza do ser que faz experiência e, mais especificamente, do sujeito da “relação com o saber”. Para advogar em favor de uma “sociologia do sujeito”, Charlot recorre, com Sève, à sexta tese marxiana sobre Feurbach, segundo a qual “a essência humana não é uma abstracção inerente ao indivíduo considerado à

⁹ Em francês é *rapport au*, parece-nos que a melhor tradução para o português seria “relação com”.

parte. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX apud CHARLOT, 2000, p. 52). “Em outras palavras, a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais” (SÈVE apud CHARLOT, 2000, p.52). Desenvolvendo tal formulação, Charlot defende que, “[...] por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo, um desejo [...] de si, desse ser que lhe falta.” (CHARLOT, 2000, p.52). Sua presença está fora de si, está no outro e também “no mundo humano produzido pela espécie ao longo de sua história e que existe antes da criança, sob a forma de estruturas, ferramentas, relações, palavras e conceitos, obras” (CHARLOT, 2000, p.53).

Para o autor, pois, nascer é penetrar nessa condição humana, é entrar “na história singular de um sujeito, inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens, [...] em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade.” (CHARLOT, 2000, p.53). Em síntese:

O sujeito cuja relação com o saber estudamos não é, portanto, nem uma misteriosa entidade substancial definida pela Razão, a Liberdade ou o Desejo, nem um sujeito encerrado em uma inapreensível intimidade, nem um sucedâneo de sujeito construído por interiorização do social em um psiquismo de ficção, mas, sim, um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e no qual é elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se como um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado. (CHARLOT, 2000, p.57).

Pode-se afirmar, portanto, que o sujeito dos “saberes do trabalho” é um ser sócio-histórico, resultado de um conjunto de relações, indivisível – um corpo-si ativo, embora condicionado pelas circunstâncias históricas em que se insere.

O que é saber do trabalho?

O saber resulta de respostas a questionamentos que o ser humano se faz face àquilo que não sabe, não entende ou não consegue explicar. Resulta de sua curiosidade e da necessidade de apropriar-se do mundo natural e cultural de que faz parte, ou da necessidade de recriar esse mundo. Pode ser resultado de um processo espontâneo ou metódico; de uma curiosidade espontânea ou epistemológica (FREIRE, 1996). O saber é histórico e contextualizado, pois o ser humano é um ser inacabado e a realidade está sempre em movimento. Não é neutro, pois envolve escolhas sobre o quê, como, para que e para quem é produzido. Abrange o sujeito que conhece, o objeto a ser conhecido, o ato de conhecer e o resultado. O sujeito é o ser que se coloca na condição de responder às perguntas sobre o não conhecido; o objeto é aquilo que se deseja conhecer; o ato de conhecer é o caminho adotado; e o resultado é a resposta às perguntas feitas, ou seja, o *conhecimento* propriamente dito. (LUCKESI; PASSOS, 1996).

Saber e conhecimento são utilizados, frequentemente, de forma indistinta, mesmo em definições de dicionário. Usualmente, contudo, o substantivo *conhecimento* é utilizado para fazer referência ao *saber científico* ou ao *saber* formalmente legitimado. O *saber* considerado *científico* é aquele produzido a partir de critérios definidos e compartilhados pela comunidade de pesquisadores nas diversas áreas de conhecimento (Ciências Naturais, Ciências Exatas, Ciências Humanas). Assim, implica tanto a adoção de procedimentos referentes à coleta, análise, construção e interpretação de dados (quando se trata de produção de *conhecimento* com base empírica) quanto a elaboração de teorias, pressupondo, em ambos os casos, uma certificação por rituais acadêmicos ou o reconhecimento por outras instituições de pesquisa. Registre-se que a apresentação que se tem do que seja “científico” está diretamente associada ao sentido de ciência moderna. Ao que é produzido fora desses lugares, em outros tempos e espaços da vida humana, denomina-se, muitas vezes, *saber* – com uma conotação de menor valor que aquele dado ao *conhecimento* enquanto *saber científico*.

Assumimos que “saber do trabalho” é uma noção em busca de tornar-se um conceito. Podemos entender o saber do trabalho como aquele mobilizado, modificado e/ou criado em situação de trabalho. Situa-se, portanto, no polo da experiência de trabalho. Em diferentes partes do mundo, em diferentes continentes, cada vez mais pesquisadores dedicam-se a estudar e conceituar tais saberes. Vários estudiosos, com os quais temos dialogado, procuram entender a natureza desse saber aderido à experiência de trabalho.

Refutamos de antemão, e veemente, a classificação dada pelos organismos internacionais, para quem as competências representariam os distintos conjuntos de saberes: saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver (RAMOS, 2001). Acreditamos que tal divisão destituiu o sujeito de saber de sua condição intrínseca, fragmentando o saber do trabalhador (FRANZOI; FISCHER, 2015) e esfacelando dimensões que são indissociáveis. Ademais, não estamos satisfeitas com as denominações “Saber Prático”, “Saber Informal” e “Qualificações Tácitas”, pois, embora sejam parcialmente elucidativas, elas não dão conta do estatuto epistemológico e político do Saber do Trabalho.

A ergologia distingue os *saberes produzidos (relativamente) em aderência* à experiência e os *saberes produzidos (relativamente) em desaderência*. Estes últimos constituem o conhecimento prévio do trabalho em geral – tanto científico quanto pessoal do trabalhador –, sendo, portanto, saberes que se produziram no encontro com situações variáveis. Se é possível antecipar o que ocorrerá no trabalho via os saberes já acumulados – denominados ‘primeira antecipação’ –, é preciso reconhecer outra antecipação, aquela que preannuncia, via atividade industriosa, o conceito. Pista importante, entre outras, para a atenção aos saberes aderidos à experiência de trabalho. Ressalta-se, neste ponto, que o saber em aderência à experiência de trabalho não é de fácil verbalização. Para a ergologia, a atividade linguageira é objeto de estudo para a apreensão e análise de tal saber.

Podemos dizer, então, que, à luz da ergologia, analisar o estatuto dos *saberes* do trabalho implica assumir a ideia do trabalho como experiência, num entendimento da experiência como

“saberes que podem se acumular no tempo de encontro com situações variáveis, históricas.” (SCHWARTZ, 2010, p.38). Neste sentido, o saber é manifestação e resultado da história produzida pelos sujeitos em atividade de trabalho. No enfrentamento das infidelidades do meio e na busca de tornar o trabalho vivível, o ‘corpo-si’ vivencia verdadeiras ‘dramáticas de uso de si’. Nesses casos, as normas que antecedem o agir no trabalho são retrabalhadas, a partir de julgamentos e escolhas individuais e coletivas que resultam em saberes.

Por sua vez, Barato (2004) opta pela denominação “saber do fazer” ou “fazer-saber”, em referência a “[...] um saber que dispensa discurso. Um saber das coisas. Um saber cuja gramática não é regida por regras de comunicação verbal. Entender isso é um grande desafio, dada a predominância do ‘falar sobre’ como índice de saber.” (BARATO, 2004, p.36). Diz o autor: “Meu interesse foi produzir um estudo demonstrativo do acerto em considerar o fazer-saber como uma dimensão epistemológica cuja origem e fundamento é a própria ação, não um pensar que a antecede.” (BARATO, 2004, p.17). Para ele, a inadequação do par teoria & prática, no ensino de técnicas, esvazia de significado o saber técnico. Seu pressuposto é o de que “técnicas de trabalho são um tipo particular de conhecimento e não podem (nem devem) ser reduzidas a práticas.” (BARATO, 2004, p.17).

Com preocupação análoga à de Barato, quanto à desmistificação da dicotomia teoria/prática, Malglaive, recorrendo a Althusser, distingue “prática material e prática simbólica”, e também “prática científica”, “dizer” e “fazer” (MALGLAIVE, 1995, p. 43–45). Ademais, Malglaive busca classificar os tipos de saberes da prática, dividindo a estrutura dos saberes em de uso, processuais, etc.

A expressão de Paulo Freire (1996) “saber da experiência feito”¹⁰ é reveladora da visão freireana acerca da relação entre saber científico e senso comum e entre teoria e prática, na perspectiva de transformação social. Sua concepção ressalta a necessidade de evidenciar os núcleos de bom senso no senso comum e

¹⁰ Ver sistematização da expressão de Paulo Freire ‘Saber de experiência feito’ em Ana Freitas (2010).

também a crítica à exacerbação do conhecimento científico para ler e transformar o mundo.

Importante elemento a destacar é que essas proposições sobre *saber* estão atravessadas por posturas teóricas e ético-políticas convergentes quanto à complementaridade e a necessária interplação mútua entre saberes científicos e experienciais.

Saber como relação

A proposição de Charlot acerca do saber, que ele chama “elementos para uma teoria”, está assentada na sua busca de colocar em outro patamar de análise o fracasso escolar. Incorporando sua contribuição, ele vai além da sociologia da reprodução e afirma uma sociologia do sujeito. É a partir dessa base sociológica que o autor desenvolverá seu entendimento de saber, o que o levará a afirmar o conceito de “relação com o saber” (CHARLOT, 2000).

Charlot critica as tentativas de classificação do saber, especialmente a feita por Malglaive, embora reconheça aí “uma intuição correta: o saber não existe a não ser sob formas específicas.” (CHARLOT, 2000, p.62). Para o referido autor, tais classificações induzem a um ‘pseudo-dilema’, aquele entre ‘saberes práticos’ e ‘saberes científicos’ (MALGLAIVE, 1995, p. 39) e elidem o essencial: “Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber.” (CHARLOT, 2000, p.39).

Não existe uma única e inequívoca definição de relação com o saber, segundo Charlot (2000). Nesse sentido, ele mostra as diferentes definições que adotou ao longo de suas teorizações, chegando a três possíveis conceitos, cuja síntese pode ser formulada nos seguintes termos:

A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito – confrontado com a necessidade de aprender – mantém com o mundo, com o outro, e com ele mesmo. [...] Por isso mesmo, é também relação com

a linguagem, com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo. (CHARLOT, 2000, p. 80–81).

Como visto, Yves Schwartz afirma que o fundamento antropológico da experiência é a atividade humana, e, conseqüentemente, é fundamental para entender o saber da experiência. De maneira semelhante, Charlot (2000) considera que a categoria atividade, conforme desenvolvida por Leontiev é central ao entendimento da relação com o saber.

Considerações finais

Analisar a imbricação entre trabalho–experiência–saber, desafio proposto para este artigo, levou–nos a explicitar os fundamentos da noção de saber do trabalho, construídos em diálogo com autores que vêm teorizando sobre o tema. Assim, podemos afirmar que a experiência é intrínseca ao saber do trabalho; que experiência e saber só existem porque existe um sujeito; e que o saber só existe como relação. É inerente à presente análise uma postura ético–política que, em vez de uma hierarquia, vê nos saberes de diferentes naturezas uma relação de complementaridade e uma necessária interpelação mútua entre eles. Como conseqüência, este estudo propõe a valorização e a maior visibilidade dos saberes da experiência e do sujeito de saber, e conclui que se debruçar sobre a relação entre experiência e saber do trabalho é fundamental para compreender a complexidade das relações entre trabalho–educação e transformação social.

Referências

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARATO, Jarbas. **Educação Profissional**. Saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BRAVERMAN, Harry. **Trabajo y Capital Monopolista**. México: Nuestro Tiempo, 1978.

CANÁRIO, Rui. Trabalho e formação de adultos: entre o ser e o ter. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016, p. 264–279.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Experiência do Movimento Operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CASTRO, Nadya Araújo; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Além de Braverman, depois de Burawoy: Vertentes analíticas na sociologia do trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, p. 44–52, 1991.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORIAT, Benjamin. **Ciência, técnica y capital**. Madrid: Blume, 1976.

CUNHA, Daisy Moreira. Trabalho, humana atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 16, n. 1, p. 25–35, 2013. Edição especial.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. Glossário da ergologia. **Laboreal**, Torino, v. 4, n.1, p. 23–28, jul. 2008. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/files/articles/2008_07/pt/23–28pt.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

FRANZOI, Naira Lisboa. O conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 189–200, 2009.

_____.; FISCHER, Maria Clara Bueno. Saberes do Trabalho: situando tema no campo Trabalho–Educação. **Trabalho Necessário**, v.13, p.147 – 172, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYSSINET, M.; HIRATA, Helena. . Mudanças Tecnológicas e Participação dos Trabalhadores: Os Círculos de Controle de Qualidade no Japão. **Revista de Administração de Empresas**, Rio da Janeiro, v. 2, n. 3, p. 25–43, jun./set. 1985.

- FREITAS, Ana. Saber de experiência feito. In: STRECK, Danilo.; ZITIKOSKI, José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 365–367.
- KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- LUCKESI, Cipriano Carlos.; PASSOS, Elisete Silva. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 1996.
- MALGLAIVE, Gérard. **Ensinar Adultos**. Porto/Portugal: Porto, 1995.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001, 320p.
- SANTOS, Eloisa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 120–130, jul/dez, 2000.
- _____. Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho. In: Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. p. 29–40.
- SCHWARTZ, Yves. Actividade. **Laboreal**, vol.I, n.1, Dezembro 2005,p.63–64.
- _____. A experiência é formadora. **Educação e Realidade**, n. 35, vol.1, p. 35–48, jan/abr 2010.
- _____. Qual sujeito para qual experiência? **Revista Tempus – Actas de Saúde Coletiva – O Trabalho em Saúde**. 2011, p.58.
- THOMPSON, P. Edward. **A Miséria da Teoria**. Rio: Zahar, 1981.
- TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Re-**

vista Brasileira de Educação, n. 24, p. 140–164, set. /out.
/nov./dez. 2003.

A PESQUISA EM TRABALHO E EDUCAÇÃO DIANTE DOS DESAFIOS DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CATEGORIA EXPERIÊNCIA

Célia Regina Vendramini¹

A pesquisa no campo trabalho e educação tem se pautado na articulação da educação e dos processos de escolarização com as condições materiais de produção da vida. A base que a fundamenta remonta aos estudos de Marx e Engels sobre o trabalho como elemento de humanização, por meio do qual o homem produz seus meios de vida e produz-se a si próprio enquanto ser social e histórico. A educação de cada tempo histórico é aquela que se conecta com as necessidades e os meios e instrumentos de trabalho disponíveis. Considerando a divisão social do trabalho no contexto das relações capitalistas de produção e a extração de mais-valor, os estudos que buscam apreender os processos históricos de conexão entre trabalho e educação confrontam-se com uma realidade fragmentada que se apresenta por meio de dualidades e oposições. Como as polarizações entre escola neutra e escola de classe, interesses individuais e coletivos, formação geral e profissional-tecnológica, conteúdo e forma escolar, ensino fundamental e ensino médio. Ou entre campo e cidade (e a educação que é desenvolvida nestes contextos), agricultura e indústria, centro e periferia, formal e informal. Obviamente, tais antagonismos são postos pelo capital.

No campo trabalho e educação, os estudos orientados pelo materialismo histórico buscam afastar-se das dualidades e falsos antagonismos e pautar-se na análise da realidade em sua totalidade e reais contradições. Entretanto, estes também são marcados por oposições. Nem sempre tem sido tranquilo abordar

¹ Professora na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela UFSCar. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT. Bolsista de pesquisa do CNPq. E-mail: celia.vendramini@ufsc.br

o real em sua particularidade sem perder de vista sua expressão na universalidade. Ou considerar as determinações objetivas e subjetivas da realidade. Ou compreender o quanto a conjuntura compõe a estrutura e vice-versa. Nesse sentido, compreendemos que a categoria experiência, nos termos postos pelo historiador Edward Palmer Thompson, enquanto experiência humana gerada na vida material e estruturada em termos de classe, pode-se constituir num importante aporte para as pesquisas em trabalho e educação, no sentido de buscar uma integração dialética nas pesquisas e ações educativas.

Nossa preocupação central é com a forma de apreensão da realidade a partir dos elementos dela própria, para podermos agir e transformá-la. Neste sentido, refletir sobre a experiência, o trabalho, a educação, as classes e a luta de classes significa pensar sobre a própria vida humana, como dimensões históricas indissociáveis. Há, portanto, uma íntima relação entre o pensamento e a realidade. “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Na sua crítica ao estruturalismo, Thompson opõe a noção de processo e totalidade social à noção de estrutura e sistema, na medida em que nestas não há sujeitos e relações, mas estruturas rígidas que impedem a ação humana. “Exploramos, tanto na teoria como na prática, os conceitos de junção (como “necessidade”, “classe” e “determinação”), pelos quais, através do termo ausente, “experiência”, a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história.” (THOMPSON, 1981, p. 188).

Compreendemos que a categoria experiência orienta-nos, portanto, a evitar o fosso entre a esfera econômica e a subjetividade humana, visto que a análise de Thompson considera o modo de vida dos trabalhadores, o qual está associado ao modo de produção, e os valores partilhados, as experiências cotidianas, a qualidade de vida, a religião, etc. Os sujeitos e as relações entram em cena. Ela orienta-nos ainda a evitar a oposição entre o objeto real e o objeto do conhecimento ou entre pensamento e realidade.

A partir deste fio condutor procuramos analisar as relações que vêm sendo estabelecidas entre o mundo do trabalho e o da educação, particularmente como a categoria trabalho tem sido apreendida nas análises e práticas referentes à educação da classe trabalhadora em seus diversos espaços, meios e formas, da fábrica à escola, passando pelos movimentos sociais. Tomamos como referência a educação em seu sentido amplo, em termos da conexão entre o indivíduo e o meio social, entre as experiências locais e específicas e as experiências universais na sociedade. Como prática social onde as pessoas criam e recriam sua forma de decifrar o mundo onde vivem, com as suas relações e contradições.

A análise de Thompson acerca da relação entre educação e experiência, do contexto que produz as experiências e das aprendizagens obtidas pelos trabalhadores com base em suas condições objetivas e subjetivas de vida, orienta-nos nas reflexões que fazemos abaixo acerca do trabalho, da escola e dos movimentos sociais como espaços educativos. Além disso, alerta-nos para o devido distanciamento das generalizações abstratas, procurando evidenciar os conflitos sociais presentes na experiência.

A fábrica como espaço de formação do trabalhador

A questão central levantada por Kuenzer (1985) na sua obra *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*, refere-se ao modo como a fábrica capitalista educa o trabalhador. Sua hipótese é de que a pedagogia capitalista ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador a se submeter à dominação do capital, em termos técnicos e políticos, educa-o também para enfrentar essa dominação. Um dos componentes da dominação é a desqualificação do trabalhador, tendo como base a divisão do trabalho que determina a hierarquização do trabalhador coletivo.

O processo educativo, de acordo com a autora, resume-se numa combinação de formas de disciplinamento externo, ou seja, de formas coercitivas de submissão do operário ao trabalho dividido, aliadas a formas de disciplinamento interno, obtidas pela via do consenso, do consentimento.

Com base na categoria contradição, Kuenzer (1985) observa que ao mesmo tempo que o capital educa o trabalhador para ser artífice de sua própria exploração, ele o educa para reagir às formas de disciplinamento. Podemos encontrar a raiz desse processo na análise de Marx (2008), particularmente no capítulo *A maquinaria e a indústria moderna* de *O Capital*, ao relatar as condições objetivas expressas no desenvolvimento das forças produtivas, as quais impõem a associação dos trabalhadores na produção. Os trabalhadores aprendem na fábrica o trabalho coletivo, social, como base material da produção, também social e universal.

Thompson, na obra “*A formação da classe operária inglesa*”, apreende as condições objetivas e subjetivas de formação da classe. Segundo ele, por volta de 1832, havia instituições da classe operária solidamente fundadas e autoconscientes – sindicatos, sociedades de auxílio mútuo, movimentos religiosos e educativos, organizações políticas, periódicos – além das tradições intelectuais e dos padrões comunitários. Contudo, o fato relevante do período entre 1790 e 1830 é a formação da classe operária. Isso é revelado, em primeiro lugar, no crescimento da consciência de classe: a consciência de uma identidade de interesses entre os diversos grupos de trabalhadores contra os interesses de outras classes. Em segundo lugar, no crescimento das formas correspondentes de organização política e industrial. O autor desenvolve a tese de que o *fazer-se* da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica. Ela não foi gerada espontaneamente pelo sistema fabril. Nem devemos imaginar alguma força exterior – a Revolução Industrial. Portanto, ela compõe a experiência de classe.

Kuenzer (1985) encontrou na sua pesquisa uma forma de reação à submissão real do trabalho ao capital – a defesa do saber sobre o trabalho, elaborado a partir da experiência. Nessa direção, há um conjunto significativo de estudos desenvolvidos por Fis-

cher², Fischer e Tiriba³, Corrêa, Fischer e Santos⁴ sobre os saberes no trabalho associado e na autogestão. As autoras buscam apreender o trabalho associado como *lôcus* de produção de saberes, sinalizando para a necessidade de identificar as diversas dimensões e atributos desse trabalho.

O contexto da pesquisa de Kuenzer é a década de 1980. Cabe colocar em debate a fábrica do século XXI e as novas exigências formativas, observando as permanências e as rupturas. A própria autora (2016) continua seus estudos e atualiza o debate no novo contexto da relação capital e das formas de extração de mais-valor. Considera o processo de internacionalização da economia e a reestruturação produtiva em curso responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, centrado na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo (HARVEY, 1992 apud KUENZER, 2016). Advém daí, novas demandas de desenvolvimento profissional para os trabalhadores nas dimensões técnica, cognitiva e comportamental.

Em resumo, a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levam a exercer e aceitar de forma natural as múltiplas tarefas no mercado flexível. (KUENZER, 2016, p. 46).

Na tentativa de seguir apreendendo a natureza e a forma da indústria no século XXI, assim como suas exigências formativas, buscamos a análise de Silver (2005) acerca das soluções do

² FISCHER, M. C. B. Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação cooperativa. **Educação Unisinos**, v. 10, p. 154–159, 2006.

³ FISCHER, M. C. B. ; TIRIBA, L. Saberes do trabalho associado. In: CATTANI, A. D.; LAVILLE, J.L; GAIGER, L.I.; HESPANHA P. (Org.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, v. 1, p. 293–298.

⁴ CORRÊA, I.L.S.; FISCHER, M. C. B. ; SANTOS, J. S . Autonomia, trajetórias e saberes de trabalhadores estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Educação**, v. 39, p. 301–313, 2014.

capital para suas próprias crises e as respostas ao surgimento de movimentos trabalhistas fortes desde 1870. As soluções do capital são as seguintes: solução espacial (realocação geográfica da produção); solução tecnológica/organizacional (inovações no processo, resultando na transformação das relações capital-trabalho); solução de produto (novas linhas de produção menos sujeitas à competição e ao conflito e mais inovadoras e lucrativas); e solução financeira (deslocamento do capital da produção para as finanças e especulação).

Sobre a indústria na atualidade, vale acrescentar a necessidade de estudos sobre a indústria no espaço rural, o avanço do agronegócio e suas consequências para a vida, o trabalho e a educação da população que vive no campo. A agricultura brasileira tornou-se central na financeirização da economia, centrada na produção de agrocombustíveis, grãos, reflorestamento (pinus e eucalipto) para a indústria de celulose e outros produtos para a exportação⁵. O agronegócio associa o capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, perseguindo o lucro e a renda da terra, sob patrocínio das políticas de Estado, além de desmobilizar as forças sociais aliadas à reforma agrária.

Observamos que a indústria hoje, diferente do século XIX, já não conta mais com trabalhadores homogêneos, agrupados num mesmo local e organizados. Ela move-se para diferentes lugares, sejam urbanos ou rurais, buscando manter e/ou aumentar suas taxas de lucro. Se a indústria é a produção própria da sociedade capitalista, não é das cidades, uma vez que ela não permanece submetida ao lugar, embora dependa dele⁶.

A organização do trabalho na atualidade é compreendida por Oliveira (1994, p. 54) como um “processo avançado de cooperação”, diferente da época de consolidação do capitalismo, em que a separação do campo e da cidade envolvia “trabalhadores individuais, camponeses, artesãos, aqueles que com o trabalho da família quase tudo produzia”. A produção de qualquer mercado-

⁵ A cana-de-açúcar é a cultura com maior valor da produção (14%), seguida pela soja (14%), criação de bovinos (10%), cultivo de cereais (9%) e cultivo de outros produtos da lavoura temporária (8%).

⁶ Ver: Henri Lefebvre. **The Production of Space**. Oxford e Cambridge: Blackwell Publishers, 1991.

ria na atualidade não pode mais prescindir do trabalho coletivo, daí a integração entre agricultura e indústria e a eliminação da separação entre campo e cidade.

De acordo com Bernstein (2012), não se pode conceber o surgimento e funcionamento da agricultura no capitalismo moderno, sem a centralidade e as reconfigurações de novos conjuntos de dinâmicas que ligam a agricultura e a indústria, e o rural e urbano (o local, nacional e global).

Nesta direção, é preciso captar os processos formativos implicados na produção e reprodução da vida no campo e na cidade. Apresenta-se para nós pesquisadores o desafio de refletir sobre a experiência da classe trabalhadora que vive nos espaços periurbanos, entre campo e periferia das cidades e que se move constantemente em busca de trabalho gerando processos migratórios internos e externos, hoje com menor probabilidade de fixação e de mobilidade social.

Assim como as fábricas não estão limitadas a um determinado local, a exploração de classe também não está confinada ao espaço de trabalho. De acordo com Harvey (2012), os efeitos das formas de exploração secundárias (pela espoliação, expropriação, despojamento pelos proprietários de terras e casas, pelos agiotas) são sentidos primariamente no espaço de vida e não na fábrica. As concessões salariais, por exemplo, são recuperadas pela classe capitalista como um todo, pelo capitalista mercantil e donos de casas/terras, pelos banqueiros e financeiras, pelos negociantes (traficantes) de crédito. (ibid, p. 128 e 129).

Segundo o mesmo autor, a produção e reprodução da vida urbana, ainda que algumas possam ser “improdutivas”, no critério marxista, são contudo socialmente necessárias como parte da reprodução das relações de classe entre capital e trabalho. Muitos dos trabalhos são temporários, ocasionais, itinerantes, inseguros e precários, e muito frequentemente disfarçam a suposta fronteira entre produção e reprodução (como no caso dos vendedores de rua).

Em síntese, apreender as contradições dos espaços de trabalho na atualidade, a partir da totalidade dos processos sociais e universais de produção e reprodução, os quais agregam as ativida-

des industriais, agrícolas, comerciais, de transporte, alimentação, limpeza e segurança, permite compreender a experiência de classe que emerge nestes espaços e as possibilidades de formação no âmbito do capital e para além dele.

A experiência escolar

No que se refere à formação da classe trabalhadora pela via institucional, sob controle do Estado, podemos refletir sobre a escola e a diversa rede de cursos técnicos, profissionalizantes e de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos mapeamentos das pesquisas sobre trabalho e educação, uma das temáticas levantadas refere-se ao trabalho e Educação Básica: “[...] o trabalho e a continuidade/descontinuidade da escolarização do trabalhador; o mundo do trabalho, a escola e a formação científico-tecnológica do trabalhador.” (TREIN; CIA-VATTA, 2003, p. 145). Segundo as autoras, a necessidade de discussão do tema perpassa duas dimensões: a partir do trabalhador-estudante e a partir da agência formativa (mediação do Estado). O tema ampliou-se com investigações sobre o enfoque dado pelos empresários, o enfoque sindical e a relação público-privado.

O estudo de Klein (2012), com base nos trabalhos apresentados nas reuniões da Anped no período de 2001 a 2011, observa a redução da Educação Básica ao Ensino Médio. Segundo a autora, há necessidade de tomar o processo educativo como um todo por meio da incorporação do pressuposto do trabalho como determinante ontológico da condição humana, visando uma unidade entre conteúdo e forma na escola, bem como a interlocução com os professores da Educação Básica, articulando a função da produção do conhecimento com a função pedagógica.

Corroborando com a crítica de Klein, observamos, a título de exemplo, que na reunião da Anped Sul de 2012, cujo tema era a relação da Pós-Graduação com a Educação Básica, não encontramos no GT Trabalho e Educação nenhum estudo que abordasse a Educação Básica em todos os seus níveis, os traba-

lhos referiram-se particularmente ao Ensino Médio, aos programas de EJA e à Educação Profissional.

Por outro lado, temos acompanhado um aquecido debate entre os marxistas que atuam no campo educacional sobre a escola e sua contribuição para a revolução. As últimas edições dos Encontros Brasileiros de Educação e Marxismo – EBEM, bem como algumas publicações e trabalhos acadêmicos têm debatido a questão⁷. Este problema não é novo. Machado (1991) observa as divergências e disputas em relação à educação presentes no movimento operário já à época da I Internacional. A questão que se colocava era: “Deveria o movimento trabalhista empenhar-se a favor de um sistema escolar obrigatório estatal e, onde isso funcionasse, em prol da democratização do mesmo?” (HOBSBAWM, 1985, apud MACHADO, 1991, p. 38).

Com base nas clássicas obras marxistas, Machado (1991) esclarece o debate em torno das polarizações entre escola neutra e escola de classe, entre os interesses individuais e os coletivos, entre formação geral e profissional (tecnológica) e entre o universal e o particular. Ela aborda as propostas liberal e socialista de unificação escolar, mostra as características específicas que o problema assumiu em diferentes formações sociais capitalistas e expõe as perspectivas divergentes no seio da luta dos trabalhadores pela escola unitária.

Ao considerar que a unificação escolar só é possível à medida que forem eliminadas as condições geradoras da desigualdade social, a autora conclui pela impossibilidade de uma mesma educação para todos sob o capitalismo. Desta forma, Marx (1985) demanda do Partido Operário Alemão que reivindique aquele tipo de escola que, sendo específica à classe trabalhadora fosse, ao mesmo tempo, a que mais contribuiria para o processo de transformação da sociedade.

⁷ Como expressão dos debates, apresentamos os seguintes textos: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012; LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis, UFSC, 2010.

Como espaço predominante de instrução, temos a moderna instituição escolar pública, a qual, segundo Manacorda (1989), é fruto do duplo processo de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica. A exigência é de uma instrução universal e de uma reorganização do saber que acompanha o surgimento da ciência e da indústria moderna, com a função de preparar o ser humano para o uso livre e integral de todas as suas faculdades.

Ainda que se trate de escola pública, de acesso a todos, no Brasil ela atende primordialmente a classe trabalhadora. Os demais procuram por escolas privadas, supostamente de melhor qualidade, para o atendimento da educação básica. Escolas estas que optam por um ensino que proporcione melhores condições de prosperidade para a indústria da educação, muitas vezes com a participação do Estado no seu financiamento.

De acordo com Florestan Fernandes (1966), a escola pública é a única capaz de democratizar o ensino. Por natureza, ela é aberta a todos os candidatos aptos a receber instrução, a todo progresso do conhecimento científico e a toda tentativa de ampliar o horizonte intelectual do homem.

Entretanto, os caminhos encontrados pela burguesia para a ampliação do acesso à escola têm reforçado a velha dualidade. Rummert, Algebaile e Ventura (2012) observam a desigualdade contida no próprio processo de “democratização” da escola, levando-as a falar em “dualidade de novo tipo”. Esta se expressa, entre outros aspectos:

[...] nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de “oportunidades formativas” que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso “inclusivo”. (Ibid, 2012, p. 42).

No que se refere à educação do campo, desde os anos 2000 um conjunto de políticas e programas têm buscado responder a histórica ausência de oferta escolar para a população rural e

a desvinculação da escola com o meio social. Tais iniciativas são fruto de lutas de movimentos sociais organizados, os quais reivindicam terra, trabalho, educação e conhecimento. Entretanto, as ofertas educacionais expressam a dualidade apontada por Rumert, Algebaile e Ventura (2012). São programas em sua maioria que conduzem a uma formação rápida, flexível, esvaziada de conteúdo, reforçando velhos lemas da escola nova como o “aprender a aprender”⁸, defendendo a diversidade e os saberes camponeses por meio de uma formação interdisciplinar e por área de conhecimento⁹. Apresentam-se como projetos vinculados à realidade do campo, uma realidade, porém, apreendida muitas vezes de forma romântica e idílica, em dualidade com a cidade. Além disso, correm o risco de contribuir ainda mais para o esvaziamento do conteúdo da escola pela perda da universalidade do conhecimento.

No caso de programas e projetos educativos gestados pelos movimentos sociais organizados no campo, observamos a possibilidade de uma formação mais ampla e crítica, com o vínculo da educação com o contexto histórico do campo, o trabalho e as lutas sociais.

Na atualidade, enfrentamos uma combinação do esvaziamento do conteúdo escolar com a redução e o fechamento de escolas, seja no campo ou na periferia da cidade, bem como o fechamento do ensino noturno em muitas escolas, dificultando a permanência de trabalhadores-estudantes. A mais recente contrarreforma do Ensino Médio é a expressão do empobrecimento do currículo e da formação profissional precoce e operacional, atribuindo a este nível de ensino uma terminalidade e contendo o ingresso ao Ensino Superior.

Por fim, apontamos a necessidade de debater a relação da escola com as formas atuais de produção e reprodução da vida no campo e na cidade diante do desemprego e da informalidade do

⁸ Sobre a presença do lema “aprender a aprender” na formação de professores para a educação do campo, ver: SANTOS, Cláudio F. **Aprender a aprender na formação de professores**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

⁹ Para uma análise crítica acerca da interdisciplinaridade, ver: FIOD, Edna G. M. Interdisciplinaridade na educação: algumas reflexões. In: VENDRAMINI, C.R.; AUED, B.W. (Org.) **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 155–180.

trabalho; com os processos de migração e suas consequências na escolarização das crianças e dos jovens; com as expectativas que as famílias da classe trabalhadora mantêm em relação à escola e o que esperam dela; com a condição do jovem – estudante – trabalhador e sua relação com a escola; enfim, com os trabalhadores da educação, sua condição de vida e de trabalho nas escolas.

Compreendemos que assim é possível enfrentar o distanciamento entre educação e experiência, conforme denunciado por Thompson. Segundo ele, ao mesmo tempo em que a educação apresenta-se como um universo mental novo e mais amplo, ela também se projeta para fora do universo da experiência, visando controlar e moldar a cultura popular. Na direção contrária, o autor defende que “as universidades precisam do contato de diferentes mundos de experiência, no qual ideias são trazidas para a prova da vida”, ou seja, o ambiente escolar é revigorado quando se abre para a crítica, não apenas interna, mas especialmente dos que estão fora dos muros que demarcam as fronteiras entre a escola e a vida. Por meio da estreita vinculação entre educação e experiência, a universidade pode se constituir, segundo Thompson, como “uma porta de saída para o conhecimento e as competências, uma porta de entrada para a experiência e a crítica.” (THOMPSON, 2002, p. 45).

O aprendizado nas lutas dos movimentos sociais

No balanço feito por Trein e Ciavatta (2003) acerca da produção do GT Trabalho e Educação no período de 1996 a 2001, apresenta-se a relação trabalho e educação nos movimentos sociais. Segundo as autoras:

Busca-se conhecer as dimensões educativas presentes nos movimentos dos trabalhadores, de forma a sistematizar suas exigências educacionais e seu pleno desenvolvimento. Para isso é preciso investigar a inserção dos trabalhadores no processo de produção, organização e gestão das condições pedagógicas específicas dos movimentos sociais. (TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 157).

De acordo com Dalmagro, em trabalho apresentado no III Intercrítica – Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa Trabalho e Educação:

Os Movimentos Sociais são expressão dos limites e das contradições da sociedade atual e são, portanto, profundamente educativos uma vez que por sua atuação simultaneamente questionam as estruturas sociais e a educação delas proveniente, oferecendo pistas para novas formas de organização da vida social e da educação. (DALMAGRO, 2016, p.2).

O levantamento feito por Klein (2012) relativo ao período de 2001 a 2011 evidencia que a temática com menor expressividade – apenas 10 trabalhos na década – foi a do eixo categorial “Trabalho e educação nos movimentos sociais”. Segundo a autora, o motivo para a baixa representatividade do tema provavelmente deve-se ao recuo dos movimentos ao longo da década. Eu adicionaria ainda o contexto dos últimos 12 anos de governos do Partido dos Trabalhadores, marcados pela política de conciliação de classes e de convencimento/cooptação de movimentos sociais. Período que resultou no esfacelamento das formas de auto-organização popular dos trabalhadores, associado com a ausência de políticas para conter a criminalização dos movimentos sociais e a violência cotidiana.

Entretanto, há informações acerca de um conjunto significativo de greves de trabalhadores nos últimos anos no Brasil. Em entrevista, Mattos (2014) informa a estimativa de mais de 900 paralisações trabalhistas em 2013. Em 2012, o índice foi o mais alto desde 1996, o que leva o autor a problematizar acerca de um novo ciclo de lutas da classe trabalhadora no Brasil. Ele observa dois movimentos. De um lado, os sindicatos que se mantiveram ativos e combativos ao longo das duas últimas décadas e sentiram um momento favorável para as mobilizações grevistas após as “jornadas de junho” de 2013 e o contexto pré-copa mundial de futebol. De outro lado, as greves de categorias de trabalhadores que não se vêem representadas por suas entidades sindicais, controladas por burocratas. Cita como exemplo os rodoviários, os trabalhadores da limpeza urbana e da construção civil.

As lutas por moradia e pelo direito à cidade, no que se refere ao transporte e mobilidade urbana, serviços de saúde e educação, segurança, entre outros, têm se ampliado no país, especialmente as ocupações urbanas organizadas por movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST. Enquanto aumentam as dificuldades de organização dos trabalhadores desempregados, terceirizados, temporários, migrantes, por meio de sindicatos, cria-se a organização no território, no local de moradia dos trabalhadores.

De acordo com Silver (2005), as lutas e protestos hoje estão presentes em novos ramos industriais, como no setor de transporte, serviços públicos, educação, trabalhadores da limpeza urbana e outros serviços, bem como em regiões onde se instalam setores fabris. Alguns com maior poder de barganha em função de sua vinculação com determinado setor econômico em projeção. Silver toma como base a distinção feita por Wright entre poder de associação e poder estrutural. O primeiro consiste nas “várias formas de poder que emanam da organização coletiva dos trabalhadores” O poder estrutural consiste no poder conferido aos trabalhadores “apenas em virtude de sua posição [...] no sistema econômico.” (WRIGHT, 2000, apud SILVER, 2005, p. 29).

A questão que se coloca ao debate e pesquisas é: como os trabalhadores que têm maior poder de barganha no local de trabalho vão utilizá-lo em lutas que beneficiam os trabalhadores em geral ou, pelo contrário, fortalecem as lutas mais restritas/específicas? Observamos um certo poder associativo demandado das condições de vida nas cidades na atualidade expresso nas lutas por moradia (ocupações urbanas) e nas lutas por terra, no contexto de fortalecimento da agricultura como negócio. Da mesma forma, perguntamos: como tais trabalhadores mantêm a coesão e conseguem ampliar suas lutas?

De acordo com Silver (2005), trabalhadores e movimentos trabalhistas localizados em diferentes regiões, estão ligados uns aos outros pela divisão do trabalho em escala mundial e por processos políticos globais, processos relacionais entre trabalho, capital e Estado. Ainda que não criem elos entre suas lutas e não se fortaleçam enquanto organizações internacionais.

Podemos observar os protestos nos últimos anos, a começar pelo “Occupy” em Nova Iorque, Londres, Madrid e outras cidades em 2011; a ocupação da Praça Taksim em Istambul, na Turquia e as Jornadas de Junho no Brasil em 2013; a ocupação das ruas em Hong Kong em 2014. Os protestos têm alguns elementos em comum, como a ocupação de espaços públicos e privados, o uso de rede de comunicação alternativa, articulações políticas que recusam o espaço institucional tradicional, o protagonismo dos jovens, o descontentamento geral com a vida nas cidades e com os governos, aliado à ausência de um programa político estratégico¹⁰.

Neste contexto, observamos as lutas dos estudantes secundaristas por meio da ocupação de escolas. Com início no estado de São Paulo em 2015, contra a reorganização das escolas proposta pelo governo do estado e espalhando-se para outros estados, com grande crescimento em 2016, contra a reforma do ensino médio e o projeto “escola sem partido” ou “lei da mordça” e em defesa da educação pública e gratuita¹¹.

Temos observado ainda uma importante articulação das Centrais Sindicais nos primeiros meses do ano de 2017, com a construção de uma greve geral massiva no dia 28 de abril, um ato “Ocupe Brasília” no dia 24 de maio que juntou mais de 150 mil pessoas e a greve geral no dia 31 de junho para barrar as contrarreformas da Previdência e Trabalhista e pela revogação da Lei da Terceirização. É preciso assinalar que a construção das lutas conjuntas entre as centrais sindicais se faz em meio a muitos conflitos e dissensos em torno de táticas e estratégias de luta.

As atuais formas de manifestação pública, protestos, greves podem indicar as tendências de organização coletiva, a participação dos jovens e as principais bandeiras de luta levantadas. O

¹⁰ Sobre estes protestos, ver: HARVEY, David; ZIZEK, Slavoj; TARIQ ALI et al. **Occupy**: movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo, 2012. HARVEY, David; ZIZEK, Slavoj et al. **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

¹¹ Sobre as ocupações de escolas, ver dois números da **Revista Educação Temática Digital** – ETD: Dossiê: (Des)ocupar é resistir?, v. 19, número especial e número 1, 2017.

que implica ampliar o debate para além do espaço de trabalho considerando os espaços de reprodução da vida, como a periferia da cidade, o bairro, o campo, a escola.

Diversas lutas hoje exigem análise capaz de captar a relação de cada movimento em particular com a totalidade social. São ocupações de terra, fábricas, escolas, prédios públicos, terrenos e edifícios nas cidades; reivindicações pelos bens que deveriam ser coletivos (transporte, saúde, escolas, recursos naturais, praças públicas e outros); conflitos envolvendo populações indígenas; estratégias de sobrevivência e organização de migrantes para produzir a vida em outra região ou país; entre outras.

Tais lutas, com diferentes níveis e formas de organização e diversas reivindicações, parecem questionar o espaço abstrato, nos termos de Lefebvre (1991). Este, em razão de sua negatividade, engendra um novo espaço, chamado pelo autor de *espaço diferencial*. Diferencial porque o espaço abstrato tende para a homogeneidade e o espaço novo só pode nascer (ser produzido) acentuando as diferenças. O autor entende ainda que só a luta de classes pode impedir que o espaço abstrato se estenda ao planeta, apagando as diferenças.

Harvey (2012) observa uma redefinição do terreno da luta de classes, a qual se dá não apenas no local de trabalho (fábrica), mas no local onde a classe trabalhadora vive. Os atuais movimentos, lutas e protestos sociais apresentam uma questão crucial: como se organiza uma cidade inteira? Ou como as lutas podem ser unificadas? Como organizar o local de trabalho e o local de vida? Quais os tipos de organização, estratégias de luta e práticas políticas que estão emergindo? Como a educação se conecta com a prática política? São questões para pensarmos com base na reflexão teórica e nas experiências históricas e atuais de luta e organização da classe trabalhadora.

Temos acordo com Thompson (1987) de que a experiência de classe é a base sobre a qual se ancora a consciência de classe e a formação humana. Portanto, as lutas, movimentos sociais, organizações coletivas, como experiência de classe, são centrais para a formulação e experimentação de uma nova educação. Se-

gundo Dalmagro (2016), os movimentos sociais geram uma pressão – inclusive educacional – sobre a sociedade vigente.

Considerações finais

Ao abordarmos a educação da classe trabalhadora, seja na fábrica, na escola ou nas lutas e movimentos sociais, concluímos pela necessidade de uma formação radical da classe, que eleve a sua cultura e o seu conhecimento acerca do que a humanidade já elaborou, assimilando-o com espírito crítico.

Meszáros (2007) levanta uma questão crucial – socialismo ou barbárie? A barbárie é observada no cotidiano pobre em que está mergulhada a classe trabalhadora, a qual vive para o trabalho, para subsistir nas necessidades mais imediatas e para consumir. A alienação no trabalho obstaculiza o próprio desenvolvimento humano e limita as possibilidades de projetar o futuro.

Para fazer com que o pêndulo se mova para o socialismo, não há outra alternativa senão a organização e luta aliada à crítica radical ao que produz a barbárie. No campo da educação, particularmente dos estudos que associam a educação com o trabalho, cabe-nos construir e alimentar os elos de ligação entre a educação, o ensino e as lutas, protestos, manifestações e organizações da classe que têm emergido na atualidade. Ou seja, aliar a educação com a experiência de classe, nos termos de Thompson.

Referências

BERNSTEIN, H. Agriculture/industry, rural/urban, peasants/workers: some reflections on poverty, persistence and change. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON 'POVERTY AND PERSISTENCE OF THE PEASANTRY'. University of Bergen and El Colegio de México. **Anais...** México City, 2012. p. 1–27.

DALMAGRO, S. L. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 14, n. 25, p. 69–89, set./dez. 2016.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Domínus, 1966.

HARVEY, D. **Rebel cities: from the right to the city to the urban revolution**. London; New York: Verso, 2012.

KLEIN, L. R. A produção do GT Trabalho e Educação e suas interlocuções com a Educação Básica: uma demanda (des) atendida? In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, N. M. S.; AZEVEDO, T. M. (Org.). **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: múltiplos olhares**. Caxias do Sul: EDUCS; São Leopoldo: Casa Leiria, 2012. p. 380–426.

KUENZER, A. Z. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 14, n. 25, p. 37–52, set./dez. 2016.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford; Cambridge: Blackwell Publishers, 1991.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MANACORDA, M. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARX, K. A maquinaria e a grande indústria moderna. In: _____. **O capital: crítica da economia política**. 25 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 425–571.

_____. Crítica do Programa de Gotha (1875) In: _____. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições “Avante!”; Moscovo: Edições Progresso, 1985. Tomo 3. p. 5–30.

MATTOS, M. B. Entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos em 6 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.i-hu.unisinos.br/entrevistas>>. Acesso em: 16 out. 2014.

MESZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, A. U. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (Org.) **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 45–67.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital–imperialismo. In: SILVA, M.M.; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. M. (Org.) **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15–70.

SILVER, B. J. **Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Trad. de Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

_____. Educação e experiência. In: _____. **Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11–47.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação. Uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 140–164, set./out./nov./dez. 2003.

MEMORIAS DE LA REVOLUCIÓN CUBANA: “CAMPEÑO A CAMPEÑO” COMO EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN POPULAR

Jesús Jorge Pérez García¹

Creando que el trabajo es la forma por la cual los seres humanos establecen relaciones con la naturaleza y entre sí, y que economía y cultura se van tejiendo en la misma red de relaciones, nuestro objetivo es avivar experiencias de clase, basadas en la participación popular que permanecen en la memoria colectiva y en la vida cotidiana de la gente. Como E. P. Thompson (1981, p.15), entendemos que la experiencia vivida, percibida y modificada es una categoría indispensable a los historiadores y a otros investigadores, ya que, como mediación entre ser social y estructura social, representa “[...] la respuesta mental y emocional, sea de un individuo o de un grupo social a muchos acontecimientos interrelacionados o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimientos”. En especial, queremos avivar las experiencias de hombres y mujeres cuya intención es romper con la explotación de clase y construir nuevas relaciones entre los seres humanos y la naturaleza. Sin desconsiderar las diferencias de las matrices teórico–metodológicas y de las concepciones del mundo de Thompson y de Maurice Halbwachs (2006), partimos del supuesto de que la memoria colectiva da sentido a las experiencias pasadas y maduradas a lo largo del tiempo. La memoria es siempre memoria colectiva, es la reconstrucción de algo que, directa o indirectamente, es vivido y experimentado en el pasado, por un grupo o por el conjunto de la sociedad; es movilizadora en el presente, rete-

¹ Doutor em Ciências Pedagógicas pelo ICCP – Instituto Central de Ciências Pedagógicas – Havana – Cuba. Docente, analista e gestor de projetos em educação popular e EJA pelo NEAd – PUC–Rio. Membro dos Grupos de Pesquisas “Trabalho e Educação–Neddate (UFF)” e GEASUR (UNIRIO). jesus.puc@puc-rio.br

niendo lo que todavía sigue vivo del pasado y que es capaz de permanecer en la consciencia individual y colectiva, expresada en las prácticas de la gente en lo cotidiano.

Cuba, una pequeña isla donde el socialismo florece y resiste al bloqueo económico de los Estados Unidos es un campo fértil para el aprendizaje de esas experiencias. Ello porque, después del triunfo revolucionario, en 1959, se desarrolló un proceso de comunicación asamblearia participativo entre los dirigentes de la revolución y el pueblo, que marcó pautas significativas para la socialización colectiva de los problemas, propuestas de solución y procesos de decisión respecto al desarrollo político, económico, social y cultural del país. Creemos que experimentar prácticas colectivas de trabajo es la principal escuela, para en la práctica aprender a producir la vida asociativamente, con una racionalidad económica y cultural distinta a la lógica del capital. Además, en esta escuela una de las tareas es crear y recrear referentes prácticos–teóricos que orienten las nuevas relaciones entre los seres humanos y otros elementos de la naturaleza. En verdad, se trata de construir nuevos parámetros de calidad de vida, mediados por experiencias de participación popular en todas las esferas de la vida social. En este artículo nuestra intención es subrayar las experiencias socio–ambientales, en particular, la del Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino.

Basado en el materialismo histórico dialéctico, el texto está estructurado en tres partes. Teniendo en cuenta la dialéctica presente–pasado–futuro, en la primera parte enfatizamos las condiciones de vida y trabajo en Cuba, antes y después del año 1959. Al referirnos a la calidad de vida de la población, subrayamos el protagonismo del Estado y de la participación popular en las experiencias de trabajo comunitario y en la toma de decisiones para satisfacer las necesidades sentidas de la población: trabajo, educación, vivienda, salud, cultura, deporte y seguridad social entre otras. En la segunda parte, fundamentados en E.P. Thompson, presentamos la experiencia Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino, considerándola como experiencia de clase, de carácter político–educativa, económica y cultural. Destacamos la importancia de la participación popular

en la solución de los problemas socio–ambientales de lo cotidiano en Cuba, respecto a las necesidades básicas y participación social en general. Llamamos la atención que los términos trabajo, naturaleza, comunidad, participación popular y experiencia vivida/percibida y modificada son conceptos que se integran. Desde luego, son términos que nos ayudan a comprender los criterios para mejorar la calidad de vida de las personas en armonía con la naturaleza. En la tercera parte del texto, para reflexionar sobre la experiencia del Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino, recordamos algunos aportes de Carlos Walter Porto–Gonçalves (2012), Arturo Escobar (2016), Enrique Leff (2009), Carlos Frederico B. Loureiro (2012) y de los cubanos Orestes Valdés Valdés (2008) y Antonio Blanco Pérez (1997). Afirmamos que son ellos algunos de los autores que nos ayudan a identificar referentes teórico–metodológicos para analizar las prácticas comunitarias en su vínculo con la dimensión ambiental en lo cotidiano, y cómo articularlos con la realidad cubana y latinoamericana.

Calidad de vida y participación popular: ¿Qué pasó después del año 1959?

¡Cincuenta y ocho años de la Revolución Cubana! A pesar que los propietarios de los medios de comunicación y (desinformación) nieguen las conquistas del pueblo cubano, no es posible encubrir que muchas cosas acontecen en la pequeñísima Isla de 109, 884 mil km². En Cuba, antes del triunfo de la revolución socialista, la calidad de vida de las personas era muy malas. Muchos niños y niñas morían al nacer, no tenían atención médica, ni escuelas, ni maestros suficientes. Sin derechos ciudadanos, oprimidos y sin acceso a la vida social y política, las personas no tenían donde vivir. Sin trabajo, abundaba la miseria, el hambre y las enfermedades. Antes de 1959, existía un millón treinta y dos mil, ochocientos cuarenta y nueve mil personas analfabetas y semi-analfabetas; seiscientos mil niños estaban sin escolarizar². La mu-

² Cuba en cifras antes y después de la revolución. www.radiorevelde.cu. Acceso en: 4 de jul. 2017.

jer era un objeto, sin derechos, siendo su principal opción la prostitución. Las relaciones de trabajo eran de extrema explotación, sin derechos laborales, incluso, en muchos casos, sin derechos al retiro y al pago de vacaciones.

La gente tenía que trabajar como esclavo, con relaciones de dependencia total de los dueños de los medios de producción, que incluían la compra de los alimentos, ropas y otros útiles de vida en las tiendas de los propios dueños. A veces, no mediaba el dinero, sino un bono emitido por el empleador que les daba derecho a las compras o a endeudarse hasta el próximo bono. Por otro lado, no se puede olvidar que una buena parte de las mejores tierras de Cuba, los centrales azucareros, la compañía de teléfonos, el comercio interno y externo, las salas de juegos y la prostitución eran negocios de mafiosos y burgueses norteamericanos.

De 1940/1944 y de 1952/1959 gobernó en el país Fulgencio Batista, un tirano que reprimía cualquier protesta y protegía a los burgueses y terratenientes que se apoderaban de muchas tierras por la fuerza o se las compraban a los campesinos a “precios de banana podrida”. Tampoco se puede borrar de la memoria histórica, que los Estados Unidos, con su lógica imperial, no dudaron en difamar e intentar aplastar el proceso revolucionario.

El 1 de enero de 1959, los revolucionarios cubanos, habían derrotado un ejército de más de 80.000 efectivos equipados y entrenados con los armamentos más modernos de la época, del ejército norteamericano. Fidel Castro, el comandante en jefe de las fuerzas revolucionarias, refirió: José Martí es el autor intelectual del Asalto al Cuartel Moncada de Santiago de Cuba³, que fue el inicio de esta batalla. Nos inspiramos en el legado martiano que nos enseñó, que la primera ley de nuestra república debe ser el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre.

A partir de 1960, el gobierno de los Estados Unidos establece el bloqueo económico contra Cuba, y se inician las prácticas terroristas para intentar asesinar a Fidel Castro (más de 600 atentados). Fueron elaboradas leyes extraterritoriales aprobadas

³ Asalto organizado por las fuerzas revolucionarias de Cuba, para iniciar la lucha armada como vía para derrotar a la tiranía e instalar un gobierno revolucionario.

en su Congreso como la Ley Torricelli (1992) y la Ley Helms Burton Act (1996) que prohíben, condenan y sancionan a los países, grupos económicos y bancos que comercien con Cuba. Violando los derechos humanos del pueblo de Cuba. El gobierno norteamericano impuso a los países que no acatasen esta ley, multas millonarias, pérdidas de licencias de comerciar con Estados Unidos, además de eliminación de la “ayuda para el desarrollo” a estos países.

El programa de *La Historia me Absolverá* (CASTRO, 2007)⁴ se aplicó después del triunfo de la revolución. Entre algunas de sus acciones se pueden mencionar: se convirtieron los cuarteles de la tiranía en círculos infantiles, escuelas y universidades, para garantizar que todos los cubanos/as pudieran estudiar, con la primera (1959) y la segunda ley de Reforma Agraria (1961), se nacionalizaron las tierras del país y se entregó a quienes la trabajaban. En 1961, se realizó con participación popular la campaña de alfabetización. Las Naciones Unidas reconocieron a Cuba, como el “primer país libre de analfabetismo” de nuestra América.

Cómo decía José Martí (2015, p 154) “no hay obra perfecta, pero mucho menos si en ella no está la mano de la mujer”. Así se amplió la participación de las mujeres en el trabajo comunitario y en todas las esferas de la sociedad, con igualdad de derechos, salarios y las mismas condiciones que los hombres. Han ganado sus derechos de maternidad por lo que se les paga durante uno o dos años, manteniendo reservada su plaza de trabajo. La participación popular de hombres y mujeres ocurrió desde el inicio en la construcción del socialismo. Las necesidades humanas sentidas fueron atendidas en un paquete de medidas gubernamentales, creando estructuras que no existían, escuelas, círculos infantiles, maestros, puestos de trabajo, viviendas, áreas para practicar deporte, hospitales, escuelas especializadas, universidades, agua potable por acueducto para la población, estaciones de radio y TV al servicio

⁴ Alegado hecho por Fidel Castro Ruz en la autodefensa de él y sus compañeros en el juicio, después que fueron presos en el Asalto al Cuartel Moncada de Santiago de Cuba. En este documento histórico explicaba que el asalto fue para derrotar y liberar al Pueblo Cubano de la dictadura sangrienta de Fulgencio Batista y proponía el programa que aplicaría el Gobierno Revolucionario al triunfar.

de la población para educarlas, electricidad para las viviendas, carreteras e infraestructuras.

Es importante evocar la memoria del proceso revolucionario cubano en contra del imperialismo y su modo de producción fundado en la explotación a sobremanera de los seres humanos y otros elementos de la naturaleza, produciendo el trabajo precario y, por ende, una vida precaria. Por fin, se puede decir que, como experiencia de clase (THOMPSON, 1987) y experiencia educativa, el trabajo comunitario abrió los horizontes que encausaron una desbordante satisfacción y fervor revolucionario, de sentirse parte de este proceso. Parafraseando a José Martí (2015), ser culto es el único modo de ser libre.

“Campesino a campesino” como experiencia educativa y de participación popular

Un paso importante de la revolución desde su inicio fue que, por primera vez, las tierras eran de los que la trabajaban y como acción nueva preciso del surgimiento de organizaciones nuevas, para atender los procesos que se desarrollaban y formaban en lo cotidiano, con las experiencias aportadas por los propios actores, los campesinos. Así surgió la “*Asociación de Pequeños Agricultores de Cuba*” ANAP, la cual los agrupó, organizó y asesoró técnica–política–económicamente y compartió los saberes locales de las comunidades.

La revolución alfabetizó a los campesinos, para que pudieran estudiar y aplicar mejor la ciencia y la técnica, sus hijos pudieron estudiar carreras universitarias y prepararse para las urgencias de la sociedad, les garantizó asistencia médica. Su organización, la ANAP se convirtió en un espacio de análisis en sus asambleas y congresos desde el nivel de base hasta la nación donde discutieron sus problemas y surgieron soluciones de la sabiduría legada durante muchos años de luchas y prácticas colectivas del campesinado cubano.

Durante este proceso enriquecedor se desarrollaron prácticas de construcción participativa en muchas esferas de la vida económica y social del país, entre las que se encuentra la expe-

riencia de trabajo comunitario del *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino*, la cual se enriquece con los aportes de la educación popular. Este proceso evolucionó y durante los últimos años, la política nacional con las comunidades incluyó en el gobierno una secretaria para orientar y atender el trabajo comunitario desde el nivel central hasta los gobiernos locales. Ello fortaleció el desarrollo local endógeno en los municipios y en las comunidades.

Los elementos anteriores, entre otros fueron claves para la implementación de manera progresiva y masiva el *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino*, que en el caso de Cuba, contó con el apoyo político, financiero y organizativo de la ANAP. Este proceso se inició desde el año 1997, pero tomó su mayor fuerza a partir del año 2001 en la formación, aprendizaje y sistematización, en los cuales también hubo colaboración de diferentes ONG como “Pan para el mundo” y la Oxfam que financiaron el proyecto en la etapa inicial.

En este sentido las relaciones que se producen están impregnadas del proceso histórico desarrollado en Cuba, el estableció nuevos roles y tipos de relaciones que se producen en lo individual y colectivo, en los modos de producción y la distribución de las riquezas en una nueva organización del trabajo. La sociedad forma parte de las mediaciones; un poder social que participa en la construcción colectiva libertaria en lo económico, social y cultural.

Los principios que rigen el programa campesino a campesino en Cuba, fueron construidos de manera participativa a partir de los nuevos conceptos, que implicó la agroecología, las experiencias existentes de este movimiento y de los saberes de los propios campesinos cubanos, construidas en las prácticas del día a día y socializadas en contactos, intercambios y en las reuniones de socios de la ANAP y en sus asambleas a nivel municipal, provincial y nacional.

Principios del Movimiento Agroecológico Cubano Campesino a Campesino.

Comenzar despacio y en pequeña escala.

Facilita la evaluación, la reflexión, y la rectificación de errores, así como riesgos. Para que los campesinos puedan administrar mejor las plantaciones.

“Vísteme despacio que estoy con prisa”.

Limitar la introducción de tecnologías.

No es necesario la introducción de muchas técnicas agroecológicas al mismo tiempo. Es más rápido dominar una a una las innovaciones, dominándolas, consolidándolas e integrándolas poco a poco.

Se debe comenzar por las que enfrentan y resuelven los mayores problemas productivos y que al mismo tiempo tengan los menores costos iniciales, que sean más fáciles de realizar y lleven más rápido al resultado.

“Más vale una idea en la cabeza de cien, de que cien ideas en la cabeza de uno”.

Obtener éxito rápido e individual.

El entusiasmo es generador de nuevas ideas, las victorias obtenidas son el estímulo más eficaz. Buscan ser los motores morales de la construcción y reconstrucción en el trabajo cotidiano.

“La palabra convence, más el ejemplo arrastra”.

Experimentar en pequeña escala.

Experimentar es poner a prueba, comprobar, adaptar y adoptar a partir de las necesidades, una nueva técnica o solución. Este principio nos aleja de las recetas genéricas de los paquetes tecnológicos planificados para todos. Y todos los lugares.

“Es preciso gatear antes de caminar”

Desarrollar un efecto multiplicador.

La multiplicación entre los propios campesinos de los resultados y experiencias obtenidas es la única forma de poder llegar a la extensión y masificación del sistema de producción a fin de obtener un impacto real en el medio ambiente. La enseñanza permite conocer un tema a profundidad; y gran parte de esta enseñanza reside en el ejemplo vivo, comunicado de campesino a campesino.

“Cuándo el campesino ve, el cree”.(SOSA et al., 2013, p.71).

Estos principios rigen el trabajo del *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino*, y en el proceso de construcción del mismo, en el cual, por un lado, aprenden, y por el otro, incorporan prácti-

cas y experiencias de sus antecesores y las propias acumuladas a lo largo de su vida en el campo, en las plantaciones.

Entre las actividades más comunes que se desarrollan, en las asambleas de asociados están: los talleres donde participan los miembros del *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino*, cuyo objetivo es socializar experiencias y construir colectivamente nuevos conocimientos, contenidos, metodologías y resultados obtenidos, los cuales en muchas ocasiones se realizan en las propias plantaciones de los productores de manera práctica, constatando los resultados alcanzados en cada caso.

Entre las actividades de gran importancia, que se desarrollan están: la realización del diagnóstico rápido participativo, el cual permite identificar los problemas existentes en el terreno y cuál es el principal problema y sus causas; otra acción es la realización de visitas entre los campesinos en los terrenos para constatar los saberes prácticos, teóricos y los resultados de la producción, la atención a los suelos, el agua y otros componentes del medio ambiente contado por los protagonistas. A nivel de zona, municipio, provincia y país; en los cuales se socializan los mejores resultados de cada lugar para su generalización.

Los instrumentos de la metodología pueden ser usados en diferentes actividades con el fin de motivar, animar, llamar a la reflexión para lo cual son condiciones importantes crear un ambiente motivador y tratar de conseguir la mayor comprensión posible.

El terreno. Es instrumento básico y soporte de las diferentes actividades que se desarrollan por lo que requiere de ser cuidado y atendido con el mayor cuidado posible.

Los testimonios. Son de gran valor por cuanto son aseveraciones de los promotores u otro campesino sobre la solución de un problema o de la obtención de un resultado agroecológico. Es de gran valor didáctico, por la práctica y lenguaje sano de los campesinos.

Las demostraciones didácticas. Instrumento que sirve para demostrar de manera visual y práctica un proceso positivo o negativo, a partir de explicaciones que incentivan el debate, los análisis y el consenso sobre los aspectos que la gente construye.

Exposición de productos, semillas, materiales e innovaciones. Es una práctica válida para intercambios de experiencias, encuentros, y otros espacios de debate en los cuales los productores muestran sus resultados, explican cómo lo obtuvieron y se propicia un espacio de debate, intercambio y análisis, de aprendizajes, apropiaciones y motivaciones para el trabajo.

Dinámicas de animación. Son una vía básica en reuniones, talleres y encuentros para dinamizar la participación de los presentes en los temas que exponen a partir de juegos, y otras formas que sean más dinámicas, participativas y amenas.

Poesías y canciones. Es un elemento a considerar, conociendo que la cultura campesina se caracteriza por la música, la poesía, el repentismo que serían importantes para amenizar, desarrollar estos valores en la promoción y espiritualidad del trabajo realizado.

Socio-dramas. De gran valor para desde la cultura atender la problemática agroecológica, sus conceptos, sus problemas y soluciones desde esta otra perspectiva con otra mirada y forma de aprendizaje en obras teatrales y otras propuestas culturales.

Otros. En este proceso de aprendizaje, debate, crítica y de construcción son importante también otros instrumentos como fotos, audiovisuales, mapas, diseños, carteles etc.; que contribuyan a la promoción y divulgación de los resultados del trabajo. (SOSA et al, 2013, p.71).

En el año 2001 se realiza el primer encuentro nacional del *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino*, con la participación de numerosos productores, especialistas y campesinos de las experiencias desarrolladas con éxito en los sitios de intervención de las provincias de Cienfuegos, Ciego de Ávila, Matanzas y La Habana. En esta histórica reunión Lugo Fontes, el Presidente de la ANAP en Cuba expresó: “si no conseguimos financiamiento externo, el Movimiento Agroecológico en Cuba se va a desarrollar con nuestros propios recursos, aun cuando tengamos muy pocos”. (SOSA et al, 2013, p. 76).

Como resultado de este proceso, nace el *Movimiento Agroecológico Nacional Campesino a Campesino*, fortaleciendo la estrategia

del campesinado de participar en la política agraria de la revolución aportando alimentos saludables y abundantes para el pueblo. Así como participar en la vida política, cultural y social del país organizado en la ANAP.

Una de las acciones importantes desarrolladas en esta etapa para la generalización en el país de la experiencia del *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino* (MACC), fue el aprovechamiento de la estructura organizativa de la ANAP, a nivel de base, municipio, provincia y nación, a partir de las potencialidades locales, las características de las plantaciones y la promoción de la continua experimentación a partir de las experiencias acumuladas en las memorias del trabajo teórico y práctico realizado. Para lo cual se organizaron cursos de capacitación para todas las provincias según sus condiciones, formando promotores y desarrollando actividades prácticas y visitas para constatar los resultados alcanzados.

Aspectos básicos considerados para la implementación de esta Estrategia:

1. Continuar utilizando la metodología campesina a campesino, así como continuar desarrollando el proceso de capacitación a fin de lograr una mayor sensibilización, y concientización de todos los actores sobre la necesidad de la agroecología.
2. Conservar todo lo que hay de positivo en la cultura productiva tradicional campesina. Además, aplicar y multiplicar de forma adecuada las conquistas de la ciencia cubana en materia de sustentabilidad y cuidado del medio ambiente.
3. Conseguir que los diferentes niveles de la estructura de la ANAP asuman de forma plena y efectiva como soportes funcionales y movilizados del proceso con la colaboración de los ministerios, organismos e instituciones.
4. Medir sistemáticamente los resultados e impactos de las mejoras en la producción, para monitorear los avances, alcances y contribuciones del Programa Campesino a Campesino. (SOSA et al, 2013, p.80).

Desde el año 1996 se creó el Centro Nacional de Capacitación de la ANAP “Niceto Pérez”, el cual a partir de la evolu-

ción del *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino* incluyó en su currículo la agroecología y la agricultura sustentable. Unos años después se formó la Cátedra de Agroecología de la Universidad Agraria de la Habana, ambas contribuyeron significativamente a la formación de promotores y facilitadores. Así como a la capacitación metodológicamente de todo el personal a partir de cursos presenciales, a distancia, diplomados que evolucionaron hasta convertirse en temas de maestrías y doctorados de los diferentes actores participantes en este proceso. Estos espacios de capacitación y construcción, además fueron utilizados para preparar el personal dirigente de la ANAP. Dando una muestra de solidaridad con nuestra América, se impartieron cursos de formación de líderes agrarios a campesinos (as).

Las prácticas, resultados, impactos y transformaciones logradas por el *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino* en Cuba, mudaron la forma de pensar de muchos especialistas y políticas nacionales que se sustentaban en el uso de grandiosos recursos, muchas veces importados, y que no siempre alcanzaban los resultados esperados. Cuba en medio de una situación económica desfavorable por el bloqueo económico, los efectos del cambio climático y las relaciones comerciales desfavorables entre el norte y el sur, estaba obligada a otras prácticas, otras maneras de hacer y fue por eso que el movimiento alcanzó apoyo político, económico y social, así como un reconocimiento nacional e internacional.

La repercusión de la experiencia del *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino* su forma de hacer y construir, se ha ido extendiendo en el país y muchos proyectos de corte agroecológicos que se implementan en las comunidades agrícolas, asumen esta metodología participativa, porque el campesinado ha aprendido esta manera de hacer y facilita los análisis y compromisos, por el nivel de preparación de las personas. Un ejemplo de ello es el Proyecto OP/15, en la Cooperativa de Producción Agropecuaria Jesús Suárez Soca del municipio Consolación del Sur en la provincia de Pinar del Río. (GARCÍA, 2014).

En relación a la importancia y necesidad del Movimiento Agroecológico en Cuba Raúl Castro el presidente de Cuba declaró:

¡La tierra está ahí, aquí están los cubanos, veremos si trabajaremos o no, si producimos o no, si cumpliremos o no nuestra palabra! No es cuestión de gritar Patria o Muerte, abajo el imperialismo, el bloqueo nos golpea, y la tierra está ahí, esperando por nuestro sudor. A pesar de que los calores están cada vez mayores, no hay otro remedio sino hacerla producir...cada vez que hablamos del asunto, aparecen los funcionarios del ministerio de la agricultura... con una lista interminable con millones de pesos o divisas solicitados para la tarea a realizar. Y si no aparece un saquito plástico, no se puede sembrar. No se conque diablos nuestros abuelos sembraban los árboles, ahí están, y aquí estamos nosotros, comiendo los mangos que ellos plantaron. (CASTRO, 2009, p. 143).

Trabajo, comunidad y naturaleza: aportes desde el Sur

¿Cómo interpretar la experiencia del Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino? Desde luego, el intenso bloqueo económico, político, social y cultural norteamericano no ha favorecido a los cubanos y a las cubanas a participar de las experiencias prácticas y teóricas latinoamericanas. Sin embargo, sabemos que, desde finales del siglo XX, ha ido corroborando cada vez más, las predicciones y tesis de muchos investigadores en relación a la problemática ambiental y a las prácticas globalizadoras en la producción, distribución y el consumo, que cada día se alejan y aplastan más las experiencias acumulados por generaciones en las comunidades. Entendemos que hay otras lógicas de interactuar con la naturaleza, otras prácticas alternativas viables, para enfrentar la actual pobreza de espíritu e iniciativa ante la grave crisis ambiental, cultural, social y económica que estremece al planeta Tierra. En Cuba, entre las experiencias de trabajo comunitario, con fuerte participación popular se destacan *Campesino a cam-*

pesino y otras socio–ambientales (PÉREZ GARCÍA, 2016), las cuales, aun hoy se enriquecen con los aportes de la educación popular, contribuyendo para el desarrollo endógeno de las comunidades. No se puede olvidar la obra de Paulo Freire (1978)⁵, la cual es un referente importante en las prácticas educativas y comunitarias en Cuba.

Respecto a las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, ya Marx (1995, p.153) alertaba sobre su importancia al expresar: “algún día la ciencia natural se incorporará la ciencia del hombre, del mismo modo que la ciencia del hombre se incorporará a la ciencia natural; habrá sólo una ciencia”. Este pensamiento de vigencia ante los problemas que hoy nos ocupan y preocupan a los cubanos, nos presenta el camino de respeto y equilibrio de las leyes de la ciencia natural con las que el hombre construye, debería ser, lo construido por el hombre como una extensión que complementara armónicamente los modos de actuación de los seres humanos en lo cotidiano en una dimensión socio ambiental participativa.

En el caso de Cuba, todos estos años de explotación antes de la revolución, los parámetros del capital por la ganancia, a costa de la naturaleza convirtió al país en mono–cultivista, mono–exportador e importador del mercado norteamericano. Se afectaron las tradiciones de los campesinos en el trabajo de cuidado y preservación de la tierra, y como consecuencia de este proceso de explotación intensiva de los recursos, incompatible con las leyes de la naturaleza: prácticamente se extinguieron los bosques, las tierras se empobrecieron por el uso intensivo y en consecuencia la calidad de vida de las personas menguó.

El ejemplo anterior nos demuestra hasta donde se puede llegar cuando los intereses del capital en lo económico, social, en las relaciones de trabajo y de educación de las personas, cuando se desconocen las ciencias y leyes de la naturaleza. Esta situación

⁵ En esta etapa Paulo Freire hace una afirmación muy importante, que fue práctica del proceso revolucionario cubano: El proceso educacional debe partir de la vida y la realidad local del educando, posibilitando el desarrollo de la consciencia crítica, los problemas de la educación no se limitan a los aspectos de orden pedagógico son también problemas éticos, políticos, sociales y económicos.

anterior fue uno de los retos importantes al triunfo de la revolución en Cuba, por lo que la primera medida revolucionaria fue nacionalizar las tierras a quienes no la trabajaban, o tenían grandes latifundios de tierras ociosas. Se confiscaron así propiedades de más de 400 hectáreas de extensión y se entregó la tierra a numerosos campesinos. A partir de aquí, enormes territorios se convirtieron en granjas populares y se organizó la producción agrícola en productos como el arroz, cítrico, ganado, café, viandas, tabaco y otros alimentos⁶.

Estas nuevas relaciones de trabajo y educación, entre trabajadores y trabajadoras, la nueva distribución del espacio geográfico, generó empleos para los campesinos desposeídos, y por primera vez los que trabajaban las tierras eran sus dueños. Un nuevo propietario social que producía los principales alimentos que necesitaba el pueblo, sin mediadores, sin explotadores. La propiedad paso a ser social sobre la tierra, los medios de producción y sus resultados agrícolas. Se inició un proceso de creación de lo que surgirían más tarde, las cooperativas de trabajo agrícolas organizadas por juntas de socios de los propios campesinos.

La experiencia de participación popular *Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino*, es un ejemplo para muchos pueblos de nuestra América que han luchado por “la tierra para los que la trabajan”, buscando nuevas relaciones de las personas con la naturaleza. Sin embargo, las condiciones de dominación en las tierras, el esquema de trabajo del capital imperante y los intereses de las oligarquías nacionales, han sido elementos conspirativos permanentes. No obstante, el movimiento MST en Brasil, logró alcanzar un nivel de organización y gestión con resultados concretos que nos muestran que existen otros caminos si nos organizamos y nos unimos por nuestros derechos comunes.

En esta dirección se debe tener en cuenta los estudios y aporte realizados por Carlos Walter Porto-Gonçalves sobre ordenamiento territorial, en Brasil y otros países de Latinoamérica. El autor analiza las causas del desenvolvimiento

⁶ La Primera Ley de Reforma Agraria se firmó el 17 de mayo de 1959 en La Plata. Sierra Maestra. Cuba, dentro del proceso de la Revolución Cubana.

desigual del espacio geográfico, las contradicciones, conflictos rurales que se producen en el campo. En el libro del año 2008, “*A Globalização da Natureza ou a Natureza da Globalização*”, obtuvo el Premio Internacional en Literatura Brasileña “Casas de las Américas” (Cuba). Para los cubanos y demás pueblos latinoamericanos, son significativos los aportes de esta producción científica para entender y enfrentar los viejos y nuevos problemas del aprovechamiento y utilización del espacio-territorio, y la necesidad de considerar el tema ambiental en el centro de las decisiones económicas y políticas que se adopten.

En relación a esta compleja situación de la globalización neoliberal, que nos impone el sistema capitalista mundial, basado en la ganancia, sin perspectivas y con afectaciones al medio ambiente, cada vez se hace más urgente, buscar otras racionalidades económicas y ambientales. En relación a lo cual, Porto-Gonçalves (2012, p.16–17) expresó: “el potencial emancipatorio que está inscrito en el contradictorio campo ambiental [...] todo indica que cualquiera que sea el proyecto (los proyectos) que se apliquen a partir del mundo-que-está-ahí, tendrá que incorporar la dimensión ambiental”. Aquí el investigador resume la importancia de introducir la dimensión ambiental en cualquier proyecto de desarrollo o investigación que se aplique. Resalta que existe, otra manera de hacer: de las mujeres, de las indígenas, campesinos, comunidades y otros grupos organizados que, desde sus experiencias locales, proponen otras articulaciones con la naturaleza, con la vida. En esta misma perspectiva, Arturo Escobar antropólogo colombiano, parte de las luchas y pensamientos “desde abajo”, y aquellas que están sintonizadas con las dinámicas de la Tierra, declara que:

[...] los conocimientos de los pueblos en movimiento, de las comunidades en resistencia y de muchos movimientos sociales están en la avanzada del pensamiento para las transiciones, y cobran una relevancia inusitada para la reconstitución de mundos ante las graves crisis ecológicas y sociales que enfrentamos, más aun que los conocimientos de expertos, las instituciones y la academia. (ESCOBAR, 2016, p.1).

Escobar analiza la fuerza de estos movimientos en Latinoamérica los que se basan en la reconstitución de lo comunal como el pilar de la autonomía, comunidad y territorialidad, conceptos claves de esta corriente. Esta dimensión se encuentra elocuentemente expresada en el arte, los mitos, las prácticas económicas y culturales de las personas en las comunidades. Por su parte, Enrique Leff, plantea la necesidad de buscar otras racionalidades ante la globalización, otra racionalidad ambiental, desde la cultura y la autonomía de los pueblos. Esta perspectiva requiere de atención y conocer las experiencias acumuladas por milenios, por nuestros pueblos y comunidades de Latinoamérica. Esta es la globalización que necesitamos, para construir de conjunto nuestros propios caminos.

Se puede inferir que esta perspectiva avalada por Leff, desde la cultura, es un elemento también considerado mucho antes por E.P. Thompson, unido a la economía, como diferentes dimensiones de la vida social. Para el historiador marxista que estudió la formación de la clase operaria inglesa, en el siglo 18, “es esencial mantener presente en el espíritu, el factor de los fenómenos sociales y culturales no esten “al remorque” siguiendo los fenómenos económicos a distancia, ellos están en su surgimiento, preso en la misma rede de relaciones” (THOMPSON, 1981, p. 208). Sin dudas, en los momentos actuales se impone unírnos en una lucha que es económica y a la vez, cultural, pues como señaló Marx (1991):

Lo que exige explicación no es la unidad de los seres humanos vivos y activos con las condiciones naturales e inorgánicas del metabolismo con la naturaleza [...] lo que tiene que ser explicado en la separación entre esas condiciones inorgánicas de la existencia humana y la existencia activa, una separación apenas completada plenamente, en la relación entre trabajo asalariado y el capital. (MARX, 1991, p.82).

En esta afirmación Marx magistralmente pone en la palestra como las condiciones y relaciones de trabajo que establece e impone el capital a partir del trabajo asalariado, es la principal contradicción que influye en este fenómeno, una de las

premisas básicas a considerar para mudar las relaciones de desarrollo desigual del espacio geográfico y el aprovechamiento de los recursos naturales para superar las contradicciones que generan los principales conflictos que se producen en el mundo, en la lucha por un orden económico más justo y participativo.

Los conocimientos, el pensamiento, la resistencia, las prácticas de las comunidades, los pueblos y los movimientos sociales de Latinoamérica, marcan el camino a seguir para repensar y reconstruir los efectos de esta crisis ambiental, social y económica. La fuerza de la cultura se constituye en un eje común para el estableciendo de nuevas relaciones de trabajo con el capital, que se mantiene ahí, y debe ser enfrentado para poder avanzar. En esta dirección existen experiencias que hacen la diferencia ante la propuesta globalizadora.

En las investigaciones realizadas por Carlos Frederico B. Loureiro, importante especialista de educación ambiental de Brasil, profundiza en la importancia de realizar una educación ambiental crítica para la construcción de los nuevos saberes ambientales en enfrentamiento a las propuestas globalizadoras. Esta perspectiva es una vía importante para la capacitación y preparación de las personas y para asumir posiciones críticas ante estas propuestas neoliberales. La fuerza de la cultura, las tradiciones y las maneras de hacer y construir el conocimiento, son aspectos esenciales a considerar.

Orestes Valdés Valdés, especialista cubano en Educación Ambiental, en los estudios realizados, resalta la importancia de la cultura en comunidades rurales como elemento importante para conformar prácticas ambientales sostenibles que pueden ser replicadas en otros contextos. En el camino hacia la construcción de esa nueva realidad, Antonio Blanco sociólogo cubano, hace una propuesta importante con un grupo de indicadores en una comunidad, de manera de aprovechar sus potencialidades para la construcción colectiva del conocimiento desde las propias propuestas y potencialidades de las personas de la comunidad, sus experiencias y prácticas para la atención a la problemática socio-ambiental desde lo cotidiano.

Considerar indicadores para conocer el comportamiento de las comunidades puede ser algo que ayude a iniciar un proceso de socialización y acercamientos con las mismas, sobre todo cuando se inician estos procesos, y en lo sucesivo. Sin embargo, es imprescindible reconstruir de forma participativa estos indicadores, de manera que las personas de la comunidad den sus criterios, aportes y que sean partes activos de la formación de ese conocimiento. En esencia es una cuestión ética–educativa, porque cada comunidad, tienen sus condiciones histórico–culturales, sociales, religiosas, económicas, de trabajo y educación, que las diferencian y a su vez las complementan.

Los autores consultados, tienen como punto común considerar que la globalización neoliberal capitalista que se nos impone desde arriba, no resuelve los graves problemas ambientales, económicos, sociales de nuestros pueblos de Latinoamérica; sino que los profundiza, complejiza. Crea cada día más dependencia consumista, hambre, miseria, desigualdades, guerras, grandes oleadas migratorias, deterioro y contaminación de las tierras, el agua, afectaciones significativas a los bosques y la biodiversidad y como consecuencia el aumento exponencial de la desigualdad entre el norte y el sur, los ricos y los pobres.

Estos autores consideran que son posibles otros caminos, otras racionalidades, otras alternativas frente a la globalización neoliberal: en este sentido dan gran importancia a la memoria/experiencia acumulada, a la cultura, a los valores de la tierra, las tradiciones y la construcción colectiva en las comunidades, a los pueblos autóctonos, a los campesinos, a los indígenas, a los ribereños, a los sindicalistas, a los negros, a las mujeres, a los movimientos en defensa de los derechos de los pueblos. Estos grupos proponen otras maneras de vivir en armonía con la naturaleza, el buen vivir, como expresión de prácticas de vida milenarias, donde el cuidado de la tierra y la racionalidad, no son meras palabras; sino realidades tangibles.

Consideraciones finales: ¿hacia dónde caminamos?

En un mundo globalizado, donde las prácticas del agrobusiness es promovido, comercializado por grandes transnacionales, que procuran la ganancia, aun a costa de la naturaleza y la salud humana, donde los trabajadores son un mero objeto explotado, obligados a realizar prácticas que se distancian de los legados y tradiciones agrícolas de los pueblos. En este contexto contradictorio se insertan otras propuestas desde el sur, que en el caso de Cuba tiene una construcción popular-participativa a partir de la memoria/experiencia local acumulada durante muchos años y se articula con la técnica, y la ciencia en función de lograr una calidad de vida plena de las personas, sobre la base del cuidado y preservación del medio ambiente.

Bajo estos preceptos anteriores se ha trabajado en Cuba, considerando los legados de generaciones anteriores de operarios, trabajadores, intelectuales, campesinos, líderes revolucionarios, que constituyeron las simientes de un proceso de construcción colectiva que atendió la formación de los recursos humanos y ubicó al hombre en un sitio prioritario, adecuando, actualizando y enriqueciendo estas prácticas en lo cotidiano, en articulación con los adelantos de la técnica, la ciencia y la preservación del medio ambiente como única forma de lograr un equilibrio entre la sociedad-naturaleza-economía. Esta política desarrollada, permitió que el país sea uno de los pocos en el mundo, que cumplió con las metas del milenio aprobadas por las Naciones Unidas en relación al acceso de la población a: la educación, salud, deporte, trabajo, agua potable, alimentación, vivienda, seguridad, ciudadana, índices de salubridad, acceso a la cultura, espiritualidad, equidad social, cuidado del medio ambiente entre otras, que han contribuido a mejorar la calidad de vida de las personas.

La historia de la Revolución Cubana ha sido contada, comentada, explicada en muchos libros, entrevistas, películas, relatos: cada cual tratando de satisfacer sus interrogantes sobre esta Isla Insurrecta que rompió con los códigos prediseñados por el imperialismo norteamericano (RAMONET, 2016, por ejemplo).

Desde luego, insistimos en que la memoria social y colectiva de las experiencias vividas, percibidas y modificadas a lo largo del proceso histórico estructurado (THOMPSON, 1981) son esenciales para aprender la totalidad social donde hombre y mujeres se constituyen material y simbólicamente. De ahí la importancia de la historia vista desde abajo. La revolución no da tiempo para teorizar. Hay que hacerlo. En Cuba, la experiencia es entendida como experiencia práctica, alimentada de la teoría. La práctica fue y ha sido el primer criterio para transformar la realidad. Las cosas se hacían o se morían de hambre las personas, ya que los EEUU, impusieron desde los inicios, todo tipo de limitaciones para asfixiar a la joven revolución que nacía en nuestra América.

Hoy por hoy, sigue el trabajo creativo entre los dirigentes y la población para formar el modelo cubano de democracia, que desde la perspectiva socialista garantice, de manera masiva, la calidad de vida de la población. Importante es no olvidar el trabajo de solidaridad internacional y colaboración en más de 100 países del planeta. Ejemplos como en Angola y Mozambique, en las décadas de 1970 y 1980. En la década de 2010, destacamos las brigadas médicas en Nepal, Ecuador, la solidaridad al combate del virus Ébola en África (DVE) y la participación en el *Programa Mais Médicos*, creado en 2013, por Dilma Rousseff en Brasil.

Lamentablemente, este preclaro pensamiento no ha sido considerado por los que desde arriba y sin preguntar o consultar, imponen este nuevo orden global. Sin embargo en medio de tanto desatino, donde los énfasis del capital, las relaciones entre trabajo y educación son para incrementar ganancias cada vez mayores; se mantiene una lucha de muchos pueblos y comunidades que se aferran a otro orden, a otras relaciones, un orden de respeto a la tierra, basado en las memorias/experiencias acumuladas y transmitidas de generación en generación, sobre la que muchos investigadores Latinoamericanos han profundizado, socializado y se ha convertido en un movimiento de referencia de nuestros pueblos que marcan otras realidades, ante este pensamiento único y colonizador.

En cuanto a estas relaciones, que se establecen entre el capital y la clase trabajadora, Thompson la define con mucha cla-

ridad al referir que al final, toda clase social es una formación tanto económica como cultural: “[...] la consciencia de clase es la forma como esas experiencias son tratadas en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales.” (THOMPSON, 1987, p. 10).

Según Halbwachs (2006), la duración de la memoria depende del tiempo que los grupos sobrevivan como referentes, es producida socialmente, por lo que se puede afirmar que no hay posibilidad de experiencia sin memoria, está es la vía para transmitirla y socializarla por los grupos de clases sociales. “[...] cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, y este punto de vista muda según el lugar que ahí ocupó y que ese mismo lugar muda según las relaciones que mantengan con otros ambientes.” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

En la perspectiva del materialismo histórico, experiencia y memoria de dan según el propio desarrollo económico, social, cultural, religioso de las sociedades, todos están integrados en un proceso de cambios y mudanzas muy interrelacionados con el desarrollo de las fuerzas productivas, los intereses de clases y las luchas de las mismas para enfrentar en el caso de los obreros y la población, las imposiciones del capital; las cuales están mediadas por intereses de dominación y opresión por las clase dominantes. Lo que en la actualidad es un reflejo de las relaciones de producción, empleo, distribuciones de los recursos económicos, culturales, sociales y las políticas neoliberales que manejan estas relaciones.

Todavía en el siglo XXI, estamos frente a una maquinaria que, no sólo en Cuba sino, globalmente funciona como una dictadura mundial, dándose el gobierno de USA el auto-derecho de decidir sobre los destinos del mundo. Es la mundialización de una fuerza económica que ignora las culturas y derecho de auto-determinación de los pueblos. Es la guerra, la mentira, el engaño y la barbarie como nunca antes se vio en la historia de la humanidad.

En relación a la importancia de la revolución y a estas prácticas, Fidel Castro magistralmente lo resumió, en su concepto de revolución cuando planteó:

Revolución es sentido del momento histórico; es cambiar todo lo que debe ser cambiado; es igualdad y libertad plenas; es ser tratado y tratar a los demás como seres humanos; es emanciparnos por nosotros mismos y con nuestros propios esfuerzos; es desafiar poderosas fuerzas dominantes dentro y fuera del ámbito social y nacional; es defender valores en los que se cree al precio de cualquier sacrificio; es modestia, desinterés, altruismo, solidaridad y heroísmo; es luchar con audacia, inteligencia y realismo; es no mentir jamás ni violar principios éticos; es convicción profunda de que no existe fuerza en el mundo capaz de aplastar la fuerza de la verdad y las ideas. Revolución es unidad, es independencia, es luchar por nuestros sueños de justicia para Cuba y para el mundo, que es la base de nuestro patriotismo, nuestro socialismo y nuestro internacionalismo. (CASTRO, 2000).

Referências

BLANCO Pérez, A. **Introducción a la Sociología de la Educación**. Ciudad de la Habana. Cuba: Instituto Superior de Pedagogía. Enrique José Varona, 1997.

CASTRO R, F. **Discurso pronunciado en el Acto Central de Conmemoración del 1ero de mayo, 2000**.

_____. **La historia me absolverá**. La Habana: Editora Ciencias Sociales, 2007.

ESCOBAR, Arturo. **Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra**. Conferencia. 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

LEFF, Enrique. **Ecología, Capital e Cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LOUREIRO B, C. F (Org.) **Sustentabilidade e Educação um olhar da ecología política**. São Paulo: Cortez, 2012.

- MARTÍ, José. **Ideário Pedagógico**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2015.
- MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.
- PÉREZ G, J. Jesús. **Ponencia**. La comuna, sitio de intervención y transformación comunitaria. Convención Internacional de Medio Ambiente. Habana. Cuba, 2014.
- _____. **Estrategia de Educación Ambiental para la Empresa Transporte Agropecuario**. 212 f. Tesis (Doctoral de Medio Ambiente) – Universidad de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2016.
- PORTO-GONÇALVES, C.W. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2012.
- RAMONET, Ignácio. **Fidel Castro: biografia a duas vozes**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SOSA et al. **Revolução Agroecológica**. Movimento Camponês a Camponês de la ANAP en Cuba. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- THOMPSON, Edward P. **Miséria da Teoria**. Rio Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.
- _____. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.
- VALDÉS V, Orestes. **Escuela y comunidad adulta**. Educación ambiental y previsión de desastres. Cuba, 2008.
- WIKIPÉDIA. **Primera Ley de Reforma Agraria**. La Plata. Sierra Maestra. Cuba, 1959. Disponível em: <<https://es.m.wikipedia.org/wiki>>. Acceso en: el 1 de jul. 2017.

LIÇÕES DO TRABALHO ASSOCIADO: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA COLETIVA¹

Lia Tiriba²
Lívia Diana Rocha Magalhães³

Introdução

Nosso propósito é recompor lições históricas de experiências de trabalho associado, entendidas como experiências de classe, nas quais homens e mulheres tentam reorganizar, inventar e recriar o processo de trabalho, de maneira a rearticular os saberes fragmentados e historicamente negados à classe trabalhadora. Afirmamos que os diversos momentos históricos em que trabalhadores e trabalhadoras experienciaram a ocupação e a apropriação coletiva dos meios de produção da vida social constituem-se como espaços/tempos de mobilização, sistematização e produção de saberes, os quais podemos denominar de saberes do trabalho associado (FISCHER; TIRIBA, 2009).

Partindo da premissa marxiana do trabalho como princípio educativo e das contribuições teórico-metodológicas de Edward Palmer Thompson sobre história e experiência de classe e de Maurice Halbwachs sobre memória coletiva, concentramos a atenção no caráter técnico-produtivo e ético-político da

¹ Texto originalmente publicado na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, no 70, p. 87–102, dez. 2016.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Ciência Política e Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid. Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – Neddate (UFF). liatirib@gmail.com

³ Professora Plena do DFCH–UESB. Doutora em Educação pela UNICAMP. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Memórias: Linguagem e Sociedade. Coordenadora Geral do Museu Pedagógico da UESB. lro-chamagalhaes@gmail.com

organização do trabalho em experiências vividas por trabalhadores fabris durante a Guerra Civil Espanhola (1936–1939) e no Processo Revolucionário em Curso (PREC), ocorrido em Portugal (1974–1975). Para discutir esses processos e experiências educativas, tomamos as contribuições de Thompson (2001) e Halbwachs (2006), uma vez que resguardadas suas diferenças teóricas políticas quanto aos fundamentos teórico–metodológicos de análise da realidade humano–social, ambos nos conduzem a discutir as experiências coletivas, bem como a memória que permanece presente como mediação entre experiências vividas e experiências modificadas.

Recorremos particularmente a Thompson (2001) quando afirma que em suas análises históricas, sociológicas e políticas, o pesquisador deve lembrar que “[...] os fenômenos sociais e culturais não correm atrás do econômico após longa demora; estão na sua origem, imersos no mesmo nexos relacional” (2001, p. 267). Sendo a classe um fenômeno econômico e cultural,

[...] a classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do ‘conjunto de suas relações sociais’, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural. (THOMPSON, 2001, p. 277, grifo do autor).

Para esse autor, por ser uma formação tanto cultural como econômica, a classe é uma relação social, é fruto de experiências comuns, vividas, herdadas e partilhadas, que são em grande medida, mas não apenas, determinadas pelas relações de produção. A análise do processo histórico pressupõe o entendimento de como, pela experiência, homens e mulheres vivem, percebem, sentem, fazem e refazem o conjunto das relações sociais, determinadas tanto por pressões externas como pela vontade coletiva.

Ao considerar as múltiplas determinações que conformam os movimentos do real, para Thompson (1981), a História deve ser entendida como um processo estruturado, que tem por base (infraestrutura) as relações sociais de produção, que são

hegemônicas em determinados espaços/tempos históricos. Colocando-se contrário ao “reducionismo econômico” e/ou explicações simplistas e dogmáticas sobre o processo histórico, Thompson não desconhece e não desconsidera as determinações econômicas que tornam um dado modo de produção hegemônico. Convida-nos a perceber que, no processo histórico, entram em cena outras determinações, em especial as da agência humana.

É pela capacidade de ação/pensamento/ação, é pela práxis e pela própria agência humana que se dá a possibilidade de criação e recriação da realidade humano-social. Daí a necessidade do exercício de captar a “história vista de baixo” ou “pelos de baixo”, o que requer a valorização de experiências passadas e presentes da classe trabalhadora, tecidas nas condições objetivas e subjetivas do contexto real, do qual as experiências emergem. Para Thompson (1981, p. 57), “a história não conhece verbos regulares” e “se a experiência aparece como determinada, o mesmo não acontece com a consciência de classe” (THOMPSON, 1987, p. 10). Ao fazer generalizações apressadas e ocultar os conflitos sociais, a “história vista de cima” pode reduzir a História à história dos dominadores, por isso ganha relevância a análise da ação humana, ou seja, o papel ativo dos homens e mulheres no processo de produção da vida social. Este é o propósito de revisitar experiências de trabalho associado.

Por outro lado, apoiamo-nos em Maurice Halbwachs (2006). Embora não ressalve que há conflitos e contradições da sociedade de classe que compõem a memória coletiva, o autor contribui significativamente para a compreensão de que “[...] não existe memória possível fora dos quadros sociais dos quais os homens que vivem em sociedade se servem para fixar e reencontrar as suas recordações” (HALBWACHS, 2006, p. 79). É também nos grupos sociais, dos quais os indivíduos fazem parte, que ocorre a construção de memórias coletivas de experiências vividas ou recebidas, que por sua vez se tornam elo de identificação com esses grupos, pelo menos enquanto a eles, essas lhe forem necessárias para interpretar, refutar ou reconstruir dada realidade. Todavia, para que essas experiências vividas ou herdadas sejam perce-

bidas e entendidas como parte integrante da realidade histórica, é preciso que ganhem o círculo das preocupações coletivas. (MAGALHÃES, 2007).

De cunho histórico–documental, nossa pesquisa sobre trabalho associado tem como base os regulamentos de comissões de fábrica, jornais e outros registros sobre os saberes necessários para garantir os rumos da produção durante os períodos mencionados. Como afirma Saviani (2006), as fontes servem como testemunhos dos atos históricos dos seres humanos, constituindo–se como fonte do conhecimento histórico. Também consideramos que elas são aparatos capazes de revelar experiências e memórias individuais e coletivas daquilo que é vivido diretamente no cotidiano dos espaços e tempos concretos, considerados em sua totalidade. Como veremos, a análise do estudo em questão nos reafirma que, como elementos constitutivos do “fazer–se” da classe trabalhadora (THOMPSON, 1987), as lutas sociais e políticas e os processos educativos vividos e percebidos no chão de fábrica vão tecendo uma memória coletiva do trabalho de produzir a vida associativamente, mediadas por experiências anteriormente vividas ou herdadas.

No primeiro momento, pontuamos fases do desenvolvimento das forças produtivas do capital, indicando não se tratar apenas de desenvolvimento da “base técnica da produção”, mas também de refinamento dos princípios ético–políticos, que, historicamente destituem a classe trabalhadora do controle do processo de trabalho. Como contraposição à produção capitalista, apresentamos a produção associada. Em seguida, recuperamos dados empíricos sobre as relações entre trabalho e educação em experiências de trabalho associado durante a Guerra Civil Espanhola (1936–1939) e o Processo Revolucionário em Curso – PREC (Portugal, 1974–1975), ressaltando a relação dialética e, portanto contraditória das dimensões técnico–produtivo e ético–político da organização do trabalho e dos processos de formação de trabalhadores/as. Por último, enfatizamos a importância do registro e análise de experiências de trabalho associado, na perspectiva de torná–las parte constituinte da história e memória do trabalho, em especial da memória da classe trabalhadora. Como

Lavabre (1998 p. 11), entendemos que as “interações dinâmicas entre passado e presente, entre indivíduos e grupos, entre experiências vividas ou transmitidas”, passam a ser compartilhadas coletivamente, contribuindo para que homens e mulheres, como forma de disputa e resistência política à exploração do trabalho, confrontem a produção capitalista com a produção associada.

Produção capitalista e produção associada: dimensões técnico–produtivas e ético–políticas da organização do trabalho

O que nos permite afirmar que o princípio educativo do trabalho é a compreensão da centralidade do trabalho na formação humana é o entendimento de que só é possível existir vida humana na face da Terra se os seres humanos, mediados pelo trabalho, transformam a si mesmos e a natureza em seu entorno, criando e recriando a realidade humano–social. No encontro com a natureza, percebemos e apreendemos seus fenômenos, produzimos cultura e nos produzimos como seres de cultura, modificando–nos como elementos da natureza; na relação com outros grupos e classes sociais, produzimos maneiras de fazer, pensar e entender o mundo. Sobre o trabalho como princípio educativo,

[...] a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, do conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade. (CIAVATTA, 2009, p. 408).

Consideradas na sua historicidade, as dimensões ontocriativas do trabalho são o fundamento mesmo das relações entre trabalho e educação. Na perspectiva do materialismo histórico, Trabalho e Educação ou Trabalho–Educação, ao contrário de um agrupamento de palavras, devem ser entendidas na sua diale-

ticidade, questão básica para a análise das dimensões ético-políticas e técnico-produtivas da organização do processo de trabalho e da formação/educação de trabalhadores.

A (re)criação do mundo social só é possível graças à força de trabalho, ou seja, à capacidade humana de mobilizar as energias físicas, mentais, emocionais e morais que, a partir de uma base natural, são produzidas culturalmente pela experiência e pela educação, materializadas na corporeidade e no espírito do trabalhador. A organização do processo de trabalho pressupõe a coordenação não apenas do esforço individual, mas da força coletiva de trabalho, ou seja, do conjunto de faculdades físicas, intelectuais e emocionais existentes no corpo de cada um dos trabalhadores que posto em movimento, pode produzir valores de uso de qualquer espécie (MARX, 1980). Como não poderia ser diferente, em toda e qualquer formação social, a educação de trabalhadores/as carrega consigo tanto dimensões técnico-produtivas como ético-políticas.

De certo modo, podemos dizer que, ao longo da história do capitalismo, as formas de organização do processo de trabalho acompanham, pelo menos, cinco grandes momentos do desenvolvimento das forças produtivas. Na manufatura, a organização do processo de trabalho quase não se distingue daquela encontrada no artesanato das corporações de ofício, a não ser pela reunião de um número maior de trabalhadores simultaneamente ocupados num mesmo local. No capítulo XI de *O Capital*, que trata sobre Cooperação, Marx (1980, p. 370) explica que, na verdade, na manufatura “amplia-se apenas a oficina do mestre artesão”. Nesse momento, a base técnica da produção ainda permite ao operário o controle do processo de trabalho; a produção de excedentes é o resultado do prolongamento da jornada de trabalho (mais-valia absoluta) – ao que Marx denomina de subsunção formal do trabalho ao capital.

Com a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra na metade do século XVIII, a maquinaria (movidada a vapor e posteriormente pela energia do carvão e elétrica) passa a ser o elemento ativo na organização do processo de trabalho, possibilitando alterações na maneira pela qual se dá a criação de excedentes. O de-

envolvimento tecnológico e com ele a divisão técnica do trabalho tornam-se a chave para garantir a intensificação do ritmo da produção e, por conseguinte, a subsunção real do trabalho ao capital.

No início do século XX, com o advento do taylorismo, a “gerência científica” encarrega-se da divisão pormenorizada das tarefas, da separação entre trabalho manual e intelectual de maneira a retirar da oficina todo e qualquer trabalho cerebral e centrar a ciência do trabalho no departamento de planejamento (BRAVERMAN, 1981). A Organização Racional do Trabalho, idealizada por Frederick Taylor (1979), requer, dentre outros, o estudo dos tempos e movimentos de maneira a permitir que o operário execute a tarefa de forma mais simples e rápida. Por sua vez, o estudo da fadiga humana, em voga na época, teve como objetivo evitar a exaustão do trabalhador e, conseqüentemente, a diminuição da produtividade do trabalho. Além de incentivos salariais e prêmios por produtividade, cabe à “gerência científica” buscar outros meios para alcançar um “dia ótimo de trabalho”, driblando a “preguiça e vadiagem” e outras formas de resistência dos trabalhadores ao processo de valorização do capital. Com a Grande Depressão, em 1929, a Escola de Relações Humanas, de Elton Mayo, tratou de estudar as formas de disciplinamento e ajuste da subjetividade do trabalhador à sociabilidade requerida no processo de trabalho. Ao analisar a degradação do trabalho no século XX, Braverman (1981) enfatiza que “[...] o taylorismo domina o mundo da produção; os que praticam as ‘relações humanas’ e a ‘psicologia industrial’ são a turma de manutenção da maquinaria humana.”(BRAVERMAN, 1981, p. 84).

Entre os anos de 1930 e 1970, o fordismo contribui para aperfeiçoar as premissas da “administração científica” de Taylor. Tendo seu ápice nas décadas de 1950 e 1960, período conhecido como “anos dourados” do capitalismo, a organização fordista do processo de trabalho caracteriza-se, entre outros aspectos, pela produção em série, em grande escala, massificada; pelo maquinário pesado, com automação rígida (trabalho padronizado); pela linha de montagem por meio de esteiras rolantes; e pela divisão pormenorizada das tarefas, que exige absorção de grande núme-

ro de trabalhadores assalariados fixos. Merece destaque o fato de o regime fordista ser acompanhado pelo Estado do Bem-Estar Social que lhe deu sustentação para garantir o emprego em quantidade, salários compensadores e, por conseguinte, o consumo em massa. Para Antônio Gramsci, o fordismo não se constituiu apenas como um novo modo de produzir, mas também como uma nova cultura, um novo modo de vida (*american way of life*) que se estendeu a todas as esferas da vida social: “A hegemonia vem da fábrica e, para ser exercida só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia.” (GRAMSCI, 1976, p. 381–382).

Para garantir a subsunção real do trabalho ao capital, é preciso distribuir as máquinas e equipamentos e estabelecer um plano para que os trabalhadores coletivos possam garantir o máximo de produtividade para o capital. Assim, no regime de acumulação flexível, quinto momento de desenvolvimento das forças produtivas do capital, que se inicia a partir da década de 1970, a organização do processo de trabalho apresenta características como: a) produção variada e em pequena escala, de acordo com as demandas específicas do mercado consumidor; b) automação flexível, com base nas tecnologias informacionais, o que permite que o trabalhador opere várias máquinas ao mesmo tempo; trabalho flexível/polivalente; c) trabalho realizado em equipe (e não individualmente, como no fordismo); d) número reduzido de trabalhadores fixos. Antunes (1999, p. 14) afirma que “[...] enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais”. Na organização toyotista, generalizada a partir da experiência da fábrica da Toyota, no Japão, na década de 1950, a flexibilização das relações entre capital e trabalho se dá pela terceirização ou subcontratação de empresas ou de mão de obra, o que reduz sobremaneira os custos da produção. Importante mencionar que o regime de acumulação flexível vem acompanhado pelas políticas neoliberais que retiram dos trabalhadores os direitos sociais que haviam sido garantidos pelo Estado do Bem-Estar Social

Em síntese, é possível afirmar que, em todas as suas fases, o desenvolvimento da base técnica (e ético-política) da produção capitalista tem estado, visceralmente, a serviço do projeto societário da burguesia: a valorização sobremaneira do capital. A rotina de trabalho está sob o comando do capitalista, uma vez que a propriedade dos meios de produção e a compra da força de trabalho lhe conferem tal “direito”. Técnica e politicamente, os proprietários dos meios de produção da vida social têm criado e recriado formas de submeter homens e mulheres às regras, normas e a um modo de ser que, direta ou indiretamente, seja produtivo ao capital. Não por casualidade, Marx (1980, p. 484) assinala que “o látego do feitor de escravos se transforma no regulamento penal do supervisor”.

Contudo, nosso propósito é destacar que há outras formas de trabalho, entre elas as que ocorrem em espaços/tempos revolucionários, ou seja, em momentos históricos em que são produzidas mudanças estruturais na sociedade; o confronto entre capital e trabalho se manifesta por meio de revoltas e rebeliões, existindo a dualidade de poderes ou vitória da classe trabalhadora. Nesses espaços/tempos que, genericamente denominamos de “espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente”⁴, o que homens e mulheres vão produzir? Para quem vão produzir? Quais são as necessidades da comunidade local e do conjunto da sociedade? Os produtos e serviços serão destinados ao mercado? Qual mercado? Com que objetivo? Como se decide sobre “quem faz o quê” no processo de trabalho? A organização permite que todos os trabalhadores associados se apropriem do conteúdo do trabalho e definam os rumos da produção?

⁴ Indicamos a existência de, pelo menos, mais dois “espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente”: a) espaços/tempos da atual crise do capital e do trabalho assalariado, nos quais as estratégias associativas de trabalho e de sobrevivência se configuram como parte integrante da economia popular, economia popular solidária ou qualquer outra denominação que, embora não sejam sinônimos, anunciam a construção de uma economia distinta da racionalidade econômica capitalista e; b) espaços/tempos das culturas milenares dos povos e comunidades e tradicionais – são povos da floresta, comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e outros povos e comunidades tradicionais milenares situadas na Ásia, na África e nas Américas (México, Peru, Bolívia, Equador, por exemplo). (FISCHER; TRIBA, 2013).

Quais os critérios para distribuir os excedentes? Quem será beneficiado com o produto do trabalho?

Estamos nos referindo especificamente às experiências em que à classe trabalhadora cabe a “ciência da gestão” e/ou desvendar seus segredos. Nelas, os processos de educação dos sujeitos-trabalhadores requerem, entre outros, a mobilização e rearticulação de saberes produzidos no trabalho e em outras instâncias sociais, transformado os saberes produtivos para o capital em saberes socialmente produtivos (PUIGGRÓS; GAGLIANO, 2004) para o trabalho. Daí a necessidade de projetos educativos de cunho emancipatório, socialmente referenciados na reprodução ampliada da vida (e não do capital), que se coadunem na perspectiva de uma pedagogia da produção associada (TIRIBA, 2001), da pedagogia da autogestão e da autogestão da pedagogia (NASCIMENTO, 2011) e que se plassem nos processos mais amplos de educação/formação em economia solidária (ADAMS, 2013). Esses projetos teriam como fundamentos teóricos as experiências de trabalho associado e, no sentido mais amplo, os diversos trabalhos necessários para produzir a vida associativamente.

Entendemos que o trabalho associado ou produção associada devem ser analisados enquanto totalidade social, considerando as determinações e mediações que tecem sua materialidade histórica. Mesmo atravessadas por mediações de segunda ordem do capital (MÉSZÁROS, 2006), as experiências de trabalho associado nos remetem

[...] às relações econômico-sociais e culturais em que os/as trabalhadores/as têm a propriedade e/ou posse coletiva dos meios de produção e cuja organização do trabalho (material e simbólico) é mediada e regulada por práticas que conferem aos sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social. Diz respeito a um conjunto de práticas coletivas de pessoas ou grupos sociais que se identificam por compartilhar concepções de mundo e de sociedade fundadas no autogoverno e autodeterminação das lutas e experiências das classes trabalhadoras. Ao contrário da heterogestão, os princípios, as regras e normas de convivência que regem

o trabalho associado e autogestionário são criados e recriados pelos seus integrantes. (TIRIBA; FISCHER, 2012, p. 612).

Partimos do suposto de que, em especial para a classe trabalhadora, tem-se tornado crucial o desafio de articular pelo menos duas dimensões da formação humana, as quais se articulam. Isso pode ser evidenciado em momentos revolucionários, quando está em jogo a hegemonia do trabalho sobre o capital, e também quando, subsumidos no interior da sociedade capitalista, um grupo de trabalhadores ou uma comunidade inteira persistem em criar, recriar e afirmar uma cultura do trabalho que contrarie a perspectiva de mercantilização da força de trabalho e da própria vida. Indicamos que nesses contextos de trabalho, os saberes técnico–produtivos são mobilizados e recompostos em função de um determinado projeto societário, o que requer a relação dialética com os saberes ético–políticos regidos pelos princípios econômico–filosóficos, políticos, sociais e culturais que fundamentam o processo de trabalho e o processo educativo.

Memória, experiência do trabalho associado e educação

Nos espaços/tempos históricos em que se materializam a produção associada/ trabalho associado e que, genericamente, podem ser denominados de espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente (FISCHER; TIRIBA, 2013), estão fortemente presentes as tensões entre formação ético–política e formação técnico–produtiva. É nos espaços/tempos revolucionários, objeto deste texto, onde se verifica a dualidade de poderes e onde os confrontos entre capital e trabalho se manifestam por meio de revoltas e rebeliões, entre outros. É o caso da Comuna de Paris (1871), dos Soviets, na Rússia (1905 e 1917), da Guerra Civil Espanhola (1936–1939), dos conselhos operários de Turim, na Itália (1919–1921), da Iugoslávia (1950) e do Chile (1972), da Revolução dos Cravos em Portugal (1974), entre tantos outros em que trabalhadores e trabalhadoras, com diferentes graus de controle dos meios de produção, viveram experiências de traba-

lho associado, entendidas como experiência de classe (THOMPSON, 1987). Nesse sentido, reiteramos que falar de experiências também exige pensar a sua natureza e o modo pelo qual são registradas, transmitidas e reelaboradas socialmente. Tendo em conta o princípio educativo do trabalho, destacar como os trabalhadores/as recompõem e dotam de significado as suas memórias individuais/coletivas (HALBWACHS, 2006), as quais se tornam suporte de apreensão de um dado processo histórico.

Vejamos, por exemplo, alguns registros das experiências de classe ocorridas durante a Guerra Civil Espanhola (1936–1939), particularmente na Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós (ACTAQ), indústria de produtos têxteis, com cerca de 500 trabalhadores, localizada na cidade de Madrid, fundada no ano de 1893, a qual, durante a revolução popular, passou ao controle do Estado, sendo representado por um conselho formado por dez operários. Tendo em conta o contexto de luta contra o fascismo, em que a classe trabalhadora tomou para si os rumos da produção, vale apreender as concepções de sociedade, trabalho e educação que os trabalhadores associados tentavam imprimir na fábrica coletivizada (TIRIBA, 2006). Em seguida, enveredamos pelo Processo Revolucionário em Curso (PREC), ocorrido entre 1974 e 1975, período subsequente ao golpe militar de 25 de abril de 1974, que pôs fim a 48 anos de fascismo em Portugal (TIRIBA, 2010). Como fonte histórica, recorreremos ao Jornal *O Combate*, publicado entre 1974 e 1978, com o objetivo de divulgar as práticas políticas dos trabalhadores portugueses que ocuparam fábricas e criaram formas organizativas autônomas, instaurando o regime de autogestão. Para contemplar as práticas dos adeptos do controle operário, em contraposição aos autogestionários, elegemos como fonte regulamentos de comissões de trabalhadores, as quais nos informam sobre organização do processo de trabalho e os desafios educativos.

Em Almacenes Quirós, aqueles que, ao longo da história da empresa, haviam sido impedidos de criar e recriar plenamente seu trabalho, agora se colocavam diante da possibilidade de se transformar em governantes de si e de seu trabalho. Para tal, era preciso articular conhecimento prático e conhecimento ci-

entífico e articular técnica e ciência conforme as necessidades político–sociais de seu projeto de classe. Nessa perspectiva, Reinoso, do Conselho Operário, escrevia aos demais companheiros:

Diz Lenin: Toda cozinheira deve saber administrar o Estado [...] devemos aspirar, na sociedade futura, que cada cidadão, cada operário esteja capacitado a desempenhar esta função [...]. Isto é que nos ensina a frase de Lenin: A questão da capacitação de todos sem distinção de sexo nem de cargo na produção. Então, quando esta capacitação for um fato, sem diferenças a não ser os talentos naturais (que ao longo do processo também desaparecerão), então, o problema da responsabilidade dos postos de chefia se haverá simplificado. Com a compreensão entre o camarada responsável e seus colaboradores se fará mais fácil e mais eficaz a tarefa da produção⁵.

Contrariando a lógica da organização capitalista do trabalho, a perspectiva de formação de “técnicos” não era restrita aos membros do Conselho e sim um desafio ao conjunto dos operários. O projeto educativo era parte integrante do projeto de ser humano e de sociedade que a revolução popular começava a ensaiar. Cada um dos trabalhadores deveria deixar de ser um apêndice da máquina:

É preciso acabar com o operário autômato, sem iniciativa nem curiosidade por sua profissão. É necessário que o operário conheça a fundo suas máquinas para que esta conjugação de braço e ferramenta ajude a criar o amor do trabalhador por sua obra; ajude a instaurar uma nova moral do trabalho com obrigação social e, por último, contribua para que desapareça o odioso conceito de trabalho como castigo, que tanto influenciou para a desordem social que tivemos que suportar durante a era capitalista. Creio que o trabalho em coletividade será a forma do trabalho no futuro, já que este será a base de uma colaboração conjunta e entusiasta, onde cada um dará de si todo o rendimento que seja capaz, sem escamoteações, sem regateio de esforços; pois sabe que suas atividades é recom-

⁵ PRODUCCIÓN, 05/02/37 – por Reinoso – Conselho Operário.

pensada com o engrandecimento e o bem estar da humanidade⁶.

O cotidiano vivido na *Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós* representou uma escola de formação de trabalhadores, uma condição *sine-qua-non* do processo produtivo. A educação seria fundamentalmente técnico-política. Queriam superar a formação estreita, utilitarista e imediata para o mundo do trabalho e propiciar uma formação integral. O processo educativo dos novos dirigentes da produção deveria contemplar as diferentes instâncias do ato de conhecer, desde a máquina aos bancos escolares, passando pela vida artística e cultural. O ponto de chegada seria uma nova maneira de fazer e conceber o mundo do trabalho, contribuindo para que, no futuro, pudessem tornar-se intelectuais de novo tipo, ou melhor, sujeitos produtores e criadores da história. (GRAMSCI, 1982).

E, em Portugal, como já ressaltamos, onde a classe trabalhadora viveu entre 1974 e 1975 o Processo Revolucionário em Curso (PREC), imediatamente após a derrubada do fascismo, a população foi para as ruas, ocupou quartéis, escolas e fábricas; criou comissões de trabalhadores, moradores e soldados. O sistema capitalista foi posto em xeque. Ao analisar o regulamento das comissões de fábrica, é interessante observar as considerações sobre os saberes necessários para garantir a continuidade da produção e, com ela, os rumos da revolução. Nos registros abaixo, encontrados, por exemplo, no Caderno da Comissão de Trabalho da Plessey Automática, observa-se como nesse processo há elementos constitutivos do “fazer-se” da classe trabalhadora, as lutas sociais e políticas e os processos educativos vividos e percebidos no trabalho, que vão tecendo uma memória coletiva do trabalho. Entre os saberes do trabalho associado, necessários para colocar os meios de produção a serviço da classe trabalhadora, devem ser destacados:

[...] O conhecimento de terrenos, edifícios, propriedades, automóveis e participações financeiras noutras empresas e das relações da empresa com outros do mesmo grupo eco-

⁶ Idem, 20/08/37 – por José Mantero – responsável pela Tricotagem.

nômico, com vistas a definir o que foi adquirido pela empresa [...].

[...] O conhecimento da idade das máquinas, de forma a evitar que o equipamento obsoleto continue a funcionar, implicando aumento da produção, substituindo—o logo que possível por máquinas que correspondem à evolução Tecnológica e às necessidades da empresa. [...] A verificação da existência de matérias—primas de origem nacional que podem ser utilizadas para substituir matérias—primas até então importadas, e também a procura de outros mercados de substituição para não se depender de um pequeno grupo de países capitalistas.

[...] Verificação da organização da produção de forma a combater os tempos mortos, eliminar os desperdícios, compensar e aproveitá—los, bem como os gastos excessivos de energia e matérias—primas que, a conseguir, se melhorará a situação econômica da empresa.

[...] permitir um conhecimento mais amplo do processo produtivo, o que, não quer dizer deixar para trás o aperfeiçoamento técnico e individual.

[...] O estudo da resolução dos passivos financeiros, a forma como era utilizada pelo capital para desviar a mais valia das empresas que não devem ser os trabalhadores a pagar as consequências que se podem traduzir no aumento dos preços.

[...] O estudo dos orçamentos que correspondem ao seu custo real, de forma a evitar a sabotagem⁷.

Também em Portugal, as operárias da fábrica Charminha carregam consigo os saberes da “escola da vida”, bem como outros saberes adquiridos e produzidos em situações de trabalho assalariado e sob o regime de autogestão. Vislumbram a possibilidade de serem as “senhoras” do processo de trabalho, o que se evidencia no diálogo entre uma operária e um colaborador do jornal, na mesa—redonda publicada pelo *O Combate*:

JORNAL O COMBATE – Portanto, agora não existe ninguém que propriamente esteja como chefe.

⁷ Caderno do Programa e Controlo Operário, Comissão de Trabalhadores da Plessy Automática.

OPERÁRIA – Agora há duas pessoas, ou seja, três, mas uma está doente, que orientam o trabalho para as pessoas não andarem em pé e assim.

JORNAL O COMBATE – Portanto, para trabalhar, os chefes não são precisos para nada.

OPERÁRIA – Ah, pois, não precisamos de chefes, não senhor⁸.

Mesmo se utilizando de meios “rudimentares” de trabalho, “a base técnica da produção” torna-se “nova” à medida que ensaia uma maneira de produzir suas necessidades materiais e espirituais com base em novos parâmetros de convivência. Na organização do processo de trabalho, o novo está exatamente na qualidade das relações sociais de produção que são estabelecidas. Não por acaso, no comunicado publicado no *Jornal O Combate* (n. 19, de 14 a 28 de março de 1975), os trabalhadores têxteis da SOUSABREU explicam, entre outras coisas:

Também aprendemos que os patrões não servem para nada e não ser para explorar e ficar com o produto do nosso trabalho. Hoje dentro da fábrica as coisas são diferentes. Todos trabalhamos para nós. Todos nos sentimos mais à vontade. Isto não quer dizer que não temos problemas. Mas se formos todos a resolver não há problema que não se resolva. Aprendemos que só a união faz a nossa força. Também aprendemos que a solidariedade não é uma palavra sem sentido para os operários⁹.

No texto introdutório à Mesa Redonda que promoveu o debate entre representantes de fábricas ocupadas em Portugal, o redator do *Jornal O Combate* nos conta que os problemas comuns nas fábricas Ornitex, Sousabreu, Artedu e Eduardo Pereira Pinto são os seguintes:

Divisão entre os trabalhadores: há sempre uma parte dos trabalhadores que preferiria indenizações, a continuar a trabalhar sem patrão; e um certo isolamento das comissões de trabalhadores.

⁸ *Jornal O Combate*, Portugal, n. 7, de 27 de setembro a 03 de outubro de 1974.

⁹ *Idem*, Portugal, n. 19, de 14 a 28 de março de 1975.

Dificuldades de fornecimento de matérias-primas e de escoamento dos produtos.

O caso da Artedu apresenta ainda problemas mais graves, porque toda a sua maquinaria está em muito más condições e precisa de um certo investimento inicial para começar a funcionar¹⁰.

No periódico informativo da fábrica Almacenes Quirós, da Espanha, encontramos os seguintes registros sobre as dificuldades de produtividade do trabalho e sobre os desafios e dilemas dos processos educativos, respectivamente.

– O rendimento atual do trabalho pelo sistema Coletividade tem, até o momento, muita falta de compreensão por parte de alguns companheiros e companheiras que, devido às condições anteriores, ao se encontrarem agora com mais liberdade de trabalho, se sentem com mais direitos que antes, chegando, inclusive, a render menos, prejudicando com isto os interesses de nossa coletividade¹¹.

[...] existem companheiros em nossa coletividade que ainda não solicitaram um só livro; pior ainda: que não conhecem a biblioteca

[...]. A biblioteca já está aberta há 151 dias: neste tempo só foram utilizados 568 livros, dos quais, feita a divisão, encontramos 4 livros utilizados por dia. Atenção! Dos 300 companheiros que somos atualmente, somente quatro por dia solicitaram livros; com a particularidade de que estes quatro são quase sempre os mesmos¹².

Importante considerar que Madrid, sede do Governo, centro político, comercial e financeiro do país, era a praça que mais interessava aos franquistas conquistar; era o local onde era mais difícil triunfar a revolução popular. Até 1939, em dois anos e meio combatendo a sublevação franquista, o exército popular chegou a contar com 600 mil homens contra 500 mil nacionalistas em armas (incluindo-se as forças de Mussolini e Hitler). São estimadas cerca de 100 mil mortes nos campos de batalha, das quais 10 mil somente nas lutas de Madrid. Em setembro de

¹⁰ Ibidem, n. 23, 16 a 30 de maio de 1975.

¹¹ PRODUCCIÓN, por Carlos Martins, 20/08/37.

¹² Idem, 15/09/37.

1937, um balanço das mercadorias produzidas em Almacenes Quirós indicava 75 mil blusas de lã, 210 mil camisas e 16 mil cuecas (VESTIDO, 15 de março, de 1937). As necessidades de reorganização da produção, impostas pela Guerra Civil, levaram os trabalhadores de Quirós ao extremo de suas capacidades físicas: 70 horas de trabalho semanal, elevando a fabricação de camisas e jérséis de lã, para suprir as necessidades das frentes e da retaguarda. De acordo com a voz de dois operários:

Nossas fábricas estão produzindo, neste momento, o máximo que se pode pedir. Muitas companheiras (todos nós temos conhecimento) estão cumprindo uma jornada de sessenta a setenta horas semanais, o que significa uma média de dez a doze horas diárias, durante a qual produzem de 1.000 a 1.200 camisas diárias, números que, contando com a dificuldades do momento [...] ultrapassam em muito a todos os que atingimos até agora!¹³

Podemos inferir que, nas experiências espanhola e portuguesa, o trabalho e a formação técnico–produtiva e ético–política eram considerados dimensões fundamentais do projeto maior de sociedade, ainda que não necessariamente caminhassem na mesma direção. No entanto, fontes também nos mostram que se, por um lado, a prática educativa tinha como perspectiva a socialização da cultura e a formação, por outro, a Organização Racional do Trabalho, inspirada nos princípios stajanovista/taylorista, reproduzia a separação entre corpo e alma, entre pensar e fazer o mundo do trabalho. Em especial na Espanha, a educação no chão de fábrica contribuía, de alguma maneira, para promover o acesso aos fundamentos científico–tecnológicos; no entanto, determinada pelas condições objetivas da Guerra Civil, as práticas laborais pareciam manter um trabalho mecânico e repetitivo. Em síntese, a dicotomia projeto educativo e projeto laboral era a manifestação da falsa dicotomia, instituída pelo capital, entre o mundo da cultura e o mundo da produção e, em síntese, entre trabalho intelectual e trabalho manual. Ainda que “científica”, a produção dos bens materiais era, em si, deseducadora/de-

¹³ *Ibidem*, 20/05/37.

formadora, ao contrariar a perspectiva de um trabalho que considerasse o ser humano em sua dimensão omnilateral.

Interessante é observar que, nas experiências analisadas, o “passado” não deixou de imperar sobre as experiências em curso, o que revela a persistência da hegemonia do modo de produção capitalista em relação à nova cultura econômica e do trabalho que os dirigentes das comissões de trabalhadores desejavam construir. Por se realizar no contexto de uma intensa luta de classes no conjunto da sociedade e no próprio chão de fábrica, o trabalho associado pode se desfigurar enquanto elemento de emancipação humana. Portanto, falar em recuperação da memória do trabalho construída a partir do princípio educativo do trabalho associado, também requer pensar na problemática das bases (des)educativas do trabalho alienado e de outras determinações econômicas, políticas e culturais do capital.

Desse modo, evocar memórias coletivas que fomentem respostas mentais e sociais à construção de uma sociedade distinta e contraposta à sociedade produtora de mercadorias implica em luta, em conflitos pela memória, em um contexto ideológico forjado de símbolos, visões de mundo que constituem o “fazer-se” da classe trabalhadora. Implica em posicionamentos ideológicos, em uma construção parcial e comprometida com interesses implícitos na própria seletividade da memória social.

A título de conclusão

Neste texto, fazemos referências a experiências históricas de trabalho associado que, de modo contrário à perspectiva das relações capitalistas de produção da vida social, buscavam um novo sentido para o trabalho e a vida em sociedade. Destacamos a dialeticidade entre saberes técnico–produtivos e saberes ético–políticos regidos por princípios econômico–filosóficos, políticos, sociais e culturais que fundamentavam o projeto societário, o trabalho associado e o projeto educativo de formação de trabalhadores. Com isso, assinalamos importantes matrizes históricas do “fazer-se” da classe trabalhadora. (THOMPSON, 1987).

Aqui, não podemos nos aprofundar mais na riqueza da experiência do trabalho associado na Espanha (1936–1939) e no chamado Processo Revolucionário em Curso (PREC), em Portugal (1974–1975). Mesmo assim, é possível observar nos contextos históricos em que, ao contrário da perspectiva das relações capitalistas de produção da vida social, os trabalhadores/as apresentam-se como possíveis “senhores (as)” da organização do processo de trabalho, os saberes técnico–produtivos são mobilizados e recompostos em função de um determinado projeto societário, o que requer a relação dialética com os saberes ético–políticos, regidos pelos princípios econômico–filosóficos, políticos, sociais e culturais que fundamentam o trabalho associado e o próprio processo educativo. Considerando as particularidades e diferenças sócio–históricas em ambos os contextos de confrontação política comparecem experiências associativas que desempenham, ainda que contraditoriamente, um papel crucial na transformação de condições de opressão e exploração. Expectativas políticas, econômicas, culturais e educativas proporcionavam a mobilização, sistematização e produção de novos saberes e novas aprendizagens sobre a vida em sociedade, ensaiando culturas do trabalho de novo tipo. A pesquisa nos reafirma que a formação integral e omnilateral de trabalhadores/as (inclusive dos trabalhadores/educadores) é parte integrante do processo maior de fazer/pensar a realidade humana–social, de refletir sobre o ir e vir na vida real e na teoria, de inventar as formas pelas quais, ao longo da história, construímos e reconstruímos os mundos do trabalho.

De certo modo, poderíamos dizer que nos registros encontrados acerca do trabalho associado, em ambas as experiências, guardadas suas particularidades, os trabalhadores e as trabalhadoras recorrem a memórias individuais e coletivas de experiências comuns, de vivência da exploração do trabalho, próprio do modo de produção capitalista. Sabemos que se, por um lado, “experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram” (THOMPSON, 1987, p. 10), por outro, a consciência de classe não é um reflexo imediato dessas relações, mas resulta das formas “como essas experiências são tratadas culturalmente” (p.

10). Voltando a Maurice Halbwachs (2006), diríamos que daí decorrem quadros sociais de classe, que passam a ser recompostos e reconstruídos coletivamente com base nas necessidades de um projeto de transformação da realidade.

A partir desses e de outros pressupostos, poderíamos dizer que, ancorada num quadro social de exploração, a memória de classe é reelaborada frente a valores e visões de mundo apreendidos no processo da luta política. Consenso e luta por esses aprendizados estão presentes entre os registros das experiências mencionadas, considerando que há uma memória da sociedade hegemônica, que continua incorporada por dados trabalhadores/as. Mas há, sobretudo, a predominância daqueles que lutam pela transformação e põem a ordem política e normativa dessa sociedade em xeque, buscando a reconstrução seletiva do passado, por meio da recriação das relações históricas entre trabalho e educação.

Sublinhamos que nesses processos há uma memória coletiva sendo recriada na organização de um processo de trabalho que se encontra sob o controle dos próprios trabalhadores, ou seja, coletivos de trabalhadores que convivem, compartilham experiências de trabalho associado e suas dimensões educativas, transformando memórias coletivas em memórias dinâmicas capazes de colocar sob crivo as contradições entre trabalho e capital. Aqui, a memória comparece como um importante instrumento de compreensão da experiência como práxis e de transmissão histórica da luta de classes (MAGALHÃES, 2007).

De tal modo, os registros das experiências de trabalho associado não revelam apenas narrativas históricas de experiências vividas no passado, mas também a reconstrução de visões de mundo que demonstram a densidade das formas de organização do processo de trabalho e de formação de trabalhadores/as como seres históricos, em um contexto social explicitamente valorado por uma concepção de classe.

É importante ressaltar que a rigor, do ponto de vista da mobilização das capacidades físicas, emocionais e intelectuais da força de trabalho e das condições objetivas e subjetivas que põem em ação o corpo do trabalhador, o trabalho em si pode ser consi-

derado educativo, potencializador do desenvolvimento das faculdades humanas. No entanto, sob relações de dominação e opressão, o trabalho desconfigura-se como atividade ontocriativa. Ao retirar a propriedade dos meios de produção e com a possibilidade de definir a forma de organização do trabalho, o capitalismo desapropria a classe trabalhadora do processo, do produto e do saber sobre o trabalho e, por conseguinte, contribui para a desqualificação do trabalhador, forjando uma memória do trabalho enraizada na lógica do capital. Não por acaso vale a pena recuperar memórias do trabalho que considerem não apenas as relações capitalistas de produção, mas o conjunto das relações de produção necessárias para a reprodução ampliada da vida, entre elas as experiências históricas de trabalho associado consideradas como experiências de classe.

Para finalizar, nunca é demais dizer que essas e outras experiências de classe nos indicam a necessidade de, permanentemente, confrontar realidade e utopia. Como não poderia ser diferente, a formação integral de trabalhadores (inclusive dos trabalhadores/educadores) é parte integrante do processo de fazer/pensar a realidade humano-social, de refletir sobre ir e vir na vida real e na teoria, de inventariar as formas pelas quais, ao longo da história, construímos e reconstruímos o(s) mundo(s) do trabalho.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ADAMS, Telmo. Educação Popular e o Centro de Formação em Economia Solidária. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, GT 06, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org> Acesso em 02 fev. 2016

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CADERNO DO PROGRAMA E CONTROLO OPERÁRIO.
Comissão de Trabalhadores da Plessy Automática, 1974.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PE-
REIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 408–415.

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. Saberes do trabalho associado. In: CATTANI, Antonio David et al. **Dicionário internacional da outra economia**. Coimbra: Almedina SA; São Paulo: Almedina do Brasil, 2009. p. 293–298. (Série Políticas Sociais).

_____. Aprender e ensinar à autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 527–551, maio/ago. 2013.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. p. 375–413.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JORNAL O COMBATE, **Portugal**, n. 23, 16 a 30 de maio de 1975.

LAVABRE, Marie–Claire. Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. **Revista Raison Présente**, n. 128, p. 47–56, oct. 1998.

LAVILLE, Jean–Louis; GAIGER, Luiz Inácio; HESPANHA, Pedro. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. São Paulo/Coimbra: Almedina Brasil Ltda; Edições Almedina S. A. 2009, p. 293–298.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Educação, História e Memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR On–line**, Campinas, n. 28, jun./jul. 2007.

_____. História, Memória e Geração: remissão inicial a uma discussão político-educacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas: FE-UNICAMP, n. 55, p. 94-103, mar. 2014.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1. v. 1.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NASCIMENTO, Claudio. Momentos e ideias decisivos para uma história da autogestão. In: _____. **Autogestão da pedagogia**. São Paulo: IIEP, 2011.

PRODUCCIÓN. Madrid: **Órgano de Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós**, n. 2, 5 feb. 1937; n. 9, 20 mayo 1937; n. 12, 20 ago. 1937.

PUIGGRÓS, A.; GAGLIANO, R. (Dir.). **La fábrica del conocimiento: saberes socialmente productivos en América Latina**. Rosario: Homosapiens, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas: FE-UNICAMP, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

TAYLOR, Frederick. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1979.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

_____. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001. p. 269-281.

TIRIBA, Lia. Economia popular e cultura do trabalho. **Pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Processo de trabalho e processo educativo: notas sobre o “período de ouro” da educação de adultos em Portugal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas: FE–UNICAMP, v. 39, p. 104–118, 2010.

_____. Trabalho e educação na guerra civil espanhola: cenas madrileñas sobre conselhos operários e coletivização da produção. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas: FE–UNICAMP, v. 21, p. 180–200, 2006.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Produção associada e autogestão. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 612–618.

VESTIDO. Madrid: **Unión General de los Trabajadores** (UGT). Madrid, 15 set. 1937; (Portavoz del Sindicato de Trabajadores de la Industria del Vestido).

SOBRE OS AUTORES

Lívia Diana Rocha Magalhães

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999) com estágio na Universidade Complutense de Madri, Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com estágio na Universidade Complutense de Madri. Atualmente é Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Coordenadora Geral do Museu Pedagógico e Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade. Líder do Grupo de pesquisa/CNPq Museu Pedagógico a Educação Escolar e Não Escolar, Linha de pesquisa em História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais – GHEMPE. Membro do HISTEDBR.

Lia Tiriba

Doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid UCM/Espanha). Realizou estudos de Pós-Doutoramento na Universidade de Lisboa (UL) na área de Formação e Educação de Adultos. Entre 1990–2011 foi professora efetiva da Faculdade de Educação e, atualmente é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação–Neddade (UFF), do qual foi coordenadora entre 2012 e 2016. Atualmente é líder do grupo de pesquisa/CNPq Trabalho e Educação – Neddade e participa da coordenação do Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF/UERJ/FIOCRUZ). Investiga as relações históricas entre trabalho e educação, cultura do trabalho, produção associada, saberes do trabalho associado, economia popular, economia popular solidária, autogestão do trabalho e da vida social.

José Claudinei Lombardi

Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1976); Mestrado em Agronomia, Área de Concentração: Sociologia Rural, pela Universidade de São Paulo (1985); Doutor em Educação, na área de Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (1993); Livre-docência em História da Educação na Unicamp. É Professor Titular em História da Educação na Faculdade de Educação – Unicamp. Foi Secretário de Educação de Limeira, SP, de janeiro de 2013 a janeiro de 2015. É bolsista de Produtividade em Pesquisa – Nível 2 – do CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Marxismo e Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa em educação; história da educação brasileira; história, trabalho e educação; e historiografia da educação. É autor e organizador de várias publicações no campo das pesquisas referidas.

Maria Ciavatta

Graduação em Filosofia / PUC-RJ (1967); Doutorado em Ciências Humanas (Educação) / PUC-RJ (1990); Pós-Doutorado em *El Colegio de México* e na *Università di Bologna* (1995–1996) e em Filosofia na *Università La Sapienza di Roma* (2017). Professora Titular em Trabalho-Educação pela Universidade Federal Fluminense (FF); associada ao Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação / UFF; Pesquisadora (CNPq); Membro fundadora do Neddade e Coordenadora do Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde.

Paolo Nosella

Paolo Nosella licenciou-se em Filosofia na Itália, onde nasceu em 1942. Em 1967 veio ao Brasil para trabalhar em educação popular na criação das primeiras escolas da Pedagogia da Alternância. Fez Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP.

É professor titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar), onde atua como colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Autor do livro *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (2013), *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci* (2016) e *A escola de Gramsci* (5ª edição revista e ampliada, 2017).

nosellap@terra.com.br;

Marise Nogueira Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001), com Pós-Doutoramento em Etnossociologia do Conhecimento Profissional na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal (2012). É Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Docente credenciada no quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) e de Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz), do qual foi coordenadora no período de 2008 a 2012. Foi Diretora de Ensino Médio do Ministério da Educação (2003–2004), coordenadora do Grupo de Trabalho – GT Trabalho e Educação da Anped (2008–2010) e representante do mesmo GT no Comitê Científico dessa associação (2011–2012). Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, ensino médio, ensino técnico, reforma da educação profissional, reforma educacional e saberes profissionais. Atualmente é bolsista de produtividade do CNPq.

Vera Regina Oliveira Diehl

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRGS–Porto Alegre/RS (2016), Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007), Especialista em Educação Física e Educação Física Infantil pelo Centro Universitário Metodista – IPA (1982) e Graduada em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (1981). Pesquisadora do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da Escola de Educação Física da UFRGS–Porto Alegre/RS (2000/atual), coordenado pelo Professor Doutor Vicente Molina Neto na ESEFID da UFRGS. Membro efetivo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte–CBCE e Secretária Adjunta da Secretaria Estadual do CBCE–RS, gestão 2010–2011 e Secretária da Secretaria Estadual do CBCE–RS, gestão 2011–2012. Secretária Estadual do CBCE–RS, gestão 2013–2014. Secretária Estadual do CBCE–RS, gestão 2015–2016. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, ciclos de formação, ação pedagógica, physical education teachers e formation cycles.

Vicente Molina Neto

Doutor em Filosofia e Ciências da Educação – Universidad de Barcelona (1996), com Pós–Doutoramento na Universidade de Barcelona (2003–2004) e Estágio Sênior como professor convidado (2013). É Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991). Coordena o Grupo de Pesquisa F3P–EFICE e participa do Grupo Formación Inovación y Nuevas Tecnologías e do Centro de Estudios sobre los Cambios en la Cultura y en la Educación, ambos da Universidade de Barcelona. Tem experiência na área da

Formação de Professores de Educação Física, na Prática Pedagógica desse coletivo docente e no Esporte Escolar, ensinando e pesquisando, principalmente, sobre os seguintes temas: educação física, ensino básico, formação de professores de educação física e práticas pedagógicas em educação física.

Elisandro Schultz Wittizorecki

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), tendo realizado estágio de doutorado sanduíche no Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona/Espanha (bolsista CAPES). É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na Graduação no âmbito do curso de Educação Física e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), com Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). Atualmente é Editor Adjunto da Revista Movimento e pesquisador do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESE-FID-UFRGS, coordenado pelo Prof. Dr. Vicente Molina Neto. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação de Professores e Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, práticas pedagógicas, formação de professores e trabalho docente.

Daisy Moreira Cunha

Doutora em Filosofia (Epistemologia e História da Filosofia) na Aix-Marseille Université (2005); Pós-Doutorado no Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM/Paris (2009)/Educação de Adultos. Pós-Doutorado na Universidade de Paris X (2016–2017)/Sociologia e Economia do Trabalho. Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (1989); com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

(1995). Atualmente é membro da Linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana do PPGE–UFMG; Membro da Comissão de Ética da UFMG (2013–atual); Coordenadora do Programa de Pós–Graduação em Educação FaE/UFMG (2012–2014); Editora da Revista Trabalho e Educação NETE/FaE/UFMG (2010–atual). Editora da Revue Ergologia (2017–2018). Membro da Cátedra Formação e Práticas Profissionais da UNESCO; Diretora do Instituto de Estudos Avançados – IEAT/UFMG 2014–2018.

Maria Clara Bueno Fischer

Doutora em Educação pela University of Nottingham (1997), com Pós–Doutoramento em Educação pela Universidade de Lisboa em 2009. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1982), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho–educação, saberes e trabalho, educação do trabalhador, educação de jovens e adultos; educação profissional. Atualmente é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento.

Naira Lisboa Franzoi

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professora associada da Faculdade de Educação e Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui Bacharelado em Administração Pública e Administração de Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991). Tem experiência na área de Políticas da Educação, com foco em formação de trabalhadores. Tem desenvolvido pesquisas especialmente sobre os seguintes temas: trabalho–educação; educação

profissional, formação profissional e educação de jovens e adultos com foco em trajetórias, saberes e identidades profissionais de trabalhadores com baixa escolaridade. Realizou Pós–Doutorado sênior na Universidade de Campinas; junto ao grupo These (consórcio entre Fiocruz UERJ e UFF); na New Jersey City University – NJCU, que incluiu intercâmbio com a University of California, Los Angeles – UCLA.

Celia Regina Vendramini

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP (1997), com Pós–Doutoramento pela Universidade de Lisboa (2005) e pela Cornell University (2013). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de pesquisa TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho. Foi coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPEd no período de 2015 a 2017. Coordenou o Programa de Pós–Graduação em Educação da UFSC no período de 2010 a 2012. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: processos migratórios e escolarização, movimentos e classes sociais. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Jesús Jorge Pérez Garcia

Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (La Habana –Cuba). É graduado em Geografia pela Universidade Hermanos Saíz Montes de Oca (Pinar del Río – Cuba), Mestre em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico Enseñanza Técnica y Profesional Héctor Alfredo Zaldivar (Habana – Cuba). Em seu país, atuou como professor de geografia e, posteriormente, em planejamento educacional em nível municipal e estadual, exercendo atividades de coordenador, supervisor e diretor de ensino fundamental, médio e educação de adultos. Além disso, foi professor da Facultad de Ciencias Médicas Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna. Nos últimos anos, trabalhou no Ministério de Meio Ambiente, como coordenador de Rede de Formação Ambiental do Estado de Pinar del Río/Cuba.

Professor titular da Universidade Hermanos Saíz Montes de Oca (Pinar del Rio /Cuba), atuando nas áreas de formação de professores, em trabalho comunitário, projetos e educação popular em interface com a Educação Ambiental, Comunitária e Empresarial. Desde 2009, participa de atividades de intercâmbio com instituições brasileiras, realizando palestras, cursos e oficinas a convite da Secretaria de Meio Ambiente do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É membro do Grupo de pesquisa Educação Ambiental– GEASUR da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e participa do grupo de pesquisa Trabalho e Educação – Neddate, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Na atualidade trabalha no núcleo de educação de jovens e jovens adultos (NEAd), da Pontifícia Universidade Católica de Rio Janeiro (PUC–Rio).

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

| | |
|---------------|---------------------------------------|
| Título | Experiência: o termo ausente? |
| Organizadoras | Lívia Diana R. Magalhães & Lia Tiriba |
| Páginas | 297 |
| Formato | A5 |
| 1ª Edição | Março de 2018 |

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

O conjunto dos autores estabelece uma interlocução, em cada capítulo, com pensadores modernos do mais avantajado nível intelectual, prática hoje já um tanto desprezada por certas propostas pós-modernas. O resultado é surpreendente. Um humanismo imanentista, portanto só da alçada do próprio ser humano, é vasculhado em infinitas dimensões e com o uso de categorias de análise substantivas. O leitor se surpreenderá com as abordagens distintas, complementares e com a pluralidade de aspectos essenciais da vida que emergem após a visitação de cada crivo investigativo. Trabalho, experiência, memória individual e coletiva, educação, aprendizagem social e política, classes sociais, saberes profissionais e do trabalho, participação popular e tantos outros temas estão aqui contemplados. Acho necessário registrar o caráter multidisciplinar e interinstitucional do projeto coletivo que nos dá a oportunidade de usufruir de forma alentadora de tão instigante produção intelectual. *Experiência: o termo ausente?* nos insere na dialética do passado-presente e futuro. Viagem contraditoriamente dolorida mas, repleta de esperança de sociedades melhores.

José Luís Sanfelice



neddate

