COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MARCOS SANT'ANNA VALERO

ALIENAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CONCEITO E O FENÔMENO

Rio de Janeiro
2026

MARCOS SANT'ANNA VALERO

ALIENAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CONCEITO E O FENÔMENO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Aprovado em 22 de setembro de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo (Orientador)

ProfEPT/CPII

_____

Prof. Dr. Rogério Cunha de Castro

ProfEPT/CPII

_____

Profa. Dra. Maria Consolação de Lucinda

UFRJ

_____

Prof. Dr. Leonardo Leonidas de Britto

ProfEPT/CPII (suplente interno)

_____

Prof. Dr. Ricardo José de Oliveira Barbieri

UFRJ (suplente externo)

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

V165 Valero, Marcos Sant'Anna
Alienação e educação profissional e tecnológica : o conceito e o fenômeno / Marcos Sant'Anna Valero. – Rio de Janeiro, 2026.

113 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo.

1. Educação tecnológica. 2. Educação profissional. 3. PROEJA. 4. Alienação. 5. Educação em direitos humanos. I. Rêgo Carlos Eduardo Oliva de Carvalho. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 370.113

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7: 5692.

COLÉGIO PEDRO II

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/CPII), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 22 de setembro de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo (Orientador)

ProfEPT/CPII

_____

Prof. Dr. Rogério Cunha de Castro

ProfEPT/CPII

_____

Profa. Dra. Maria Consolação de Lucinda

UFRJ

_____

Prof. Dr. Leonardo Leonidas de Britto

ProfEPT/CPII (suplente interno)

_____

Prof. Dr. Ricardo José de Oliveira Barbieri

UFRJ (suplente externo)

Rio de Janeiro

2026

Afirmou Schopenhauer que a felicidade é uma condição negativa. Discordo. Nos últimos vinte anos conheci o que significa a felicidade. Tenho a boa fortuna de estar casado com a criatura maravilhosa. Bem quisera escrever mais sobre isso, porém é de amor que se trata, e o perfeito amor é a mais bela das frustrações, pois está acima do que se pode exprimir. Na convivência com Ooma, não cesso de apreciar, através de novas revelações, a profundidade e a beleza do seu caráter. Até quando ela vai à minha frente pelas calçadas estreitas de Vevey, com ar tão simples e tão digno, a sua harmoniosa figurinha erecta, os negros cabelos puxados para trás e mostrando alguns fios de neve, desaba sobre mim uma onda de amor e de admiração por tudo que ela é... e sinto um aperto na garganta. No gôzo de tal felicidade, sento-me às vezes no nosso terraço, ao crepúsculo, e, com o olhar a se estender sôbre a vasta pradaria verde, contemplo o largo e, além do lago, as montanhas tranquilizadoras; então sem nada pensar, alheio a tudo, entrego-me prazeroso a essa magnífica serenidade. (CHAPLIN, 1965, p. 496)

Tenho mais felicidade que Chaplin, pois conheci o que ela significa há mais tempo. Dedico esta dissertação à minha querida, amada e admirada Sandra Braga Fará, com a qual tenho a cumplicidade de uma vida.

AGRADECIMENTOS

Ao começar a ensaiar escrever uma lista de pessoas a quem devo agradecimentos, logo me deparei com uma dúvida: por quem começar e se a ordem dos nomes obedeceria a algum tipo de hierarquia. Compartilho essa inquietação com o leitor para manifestar que, ao listar os nomes expressamente, não o faço com a menor intencionalidade de estabelecer uma hierarquia de afetividade, reconhecimento ou grau de contribuição a esta dissertação. O entrelaçamento dialético em minha formação é por demais longo, marcado pelas impermanências características da condição humana e pela grande trama do destino. Antecipo, assim, a não inclusão de muitos que são importantes na minha vida, mas extrapolam o escopo deste trabalho.

Começo agradecendo a meu pai, Rafael Valero, *in memoriam,* meu primeiro companheiro de todas as horas; às minhas mães, Oneyda de Sant'Anna Valero, *in memoriam,* e Irany Rosa de Jesus, *in memoriam,* por terem sido responsáveis por uma criação voltada para a geração de autonomia, justiça e empatia; e à minha tia por afeto, Aida Plácido de Oliveira, *in memoriam,* que com sua sabedoria e aconselhamentos tanto me brindou com sua generosidade humanista. Agradeço, por fim, à minha companheira, Sandra Braga Fara, com seu apoio acadêmico e afetivo, sem o qual este trabalho não se viabilizaria.

Aos meus amigos que já partiram, José Espedito Collares Filho e Nabuco Donosor dos Santos, que tantos exemplos me trouxeram de ser e estar nesta vida com arte e amizade. Aos amigos Alcir Dias, Carlos Alberto Lima de Souza, Marcelo José Fonseca Fernandes, Sidnei da Silva Paranhos e Telma Alves, agradeço por tanto contribuírem, em nossos papos e trocas culturais, nas cumplicidades e em me manter resiliente no enfrentamento aos moinhos gigantes do mundo. Por adoçarem o viver, me trazer alegrias e me fazer perceber que não estamos sós nesta jornada de construção de um mundo melhor.

Agradeço profundamente aos professores do Departamento de Geografia da PUC-Rio, fundamentais para a ampliação da minha compreensão de mundo: ao Carlos Valter Porto Gonçalves, *in memoriam*; à Lucy Pinto Hack, *in memoriam*; ao meu eterno orientador na graduação, Luiz Antonio de Moraes Ribeiro, *in memoriam*; ao Ruy Moreira; e, de modo especial, ao João Rua e à Regina Célia de Mattos, que me moldaram por meio de seus conhecimentos, afeto e práxis de vida.

Devo ainda, por dever de gratidão e reconhecimento, contar uma pequena história. Ainda no antigo Segundo Grau, nos fins da década de 1970, no Colégio

Estadual Infante Dom Henrique, tive o privilégio de ser aluno da admirada professora de geografia Sônia Freire. Foi ali que aprendi que a geografia ia muito além das meras descrições e “decorebas” impostas pelos livros editados durante a ditadura militar. Para minha total surpresa, quis o destino que, ao ingressar no Colégio Pedro II, em 1995, minha matrícula fosse em substituição a essa grande guerreira. Por conta de sua aposentadoria, assumi sua vaga e a sucedi com o enorme peso e a responsabilidade de levar adiante o seu legado: atuar junto ao magistério com um engajamento político, crítico e combativo em prol de uma sociedade livre, justa e igualitária.

Esta seção de agradecimentos não ficaria completa sem citar a minha turma do Mestrado de 2024 do ProfEPT do Colégio Pedro II**,** com a qual tive o privilégio e **a** satisfação de compartilhar inúmeros momentos de sabedoria e solidariedade.

Ressalto que, longe de cumprir mera formalidade, preciso agradecer à banca examinadora desta dissertação, que atuou de maneira rigorosa, mas acolhedora, respeitando de forma profissional minhas convicções acadêmicas e contribuindo decisivamente para o desenlace desta obra. Agradeço ao Prof. Dr. Rogério Cunha de Castro, por suas palavras generosas sobre nosso convívio profissional e por suas ponderações afortunadamente complementares; e à Profª. Drª. Maria Consolação de Lucinda, por suas preciosas observações e notas inspiradoras.

Dedico uma especial e profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo, que, com sua envergadura acadêmica, soube com maestria conciliar minhas convicções epistemológicas com o rigor e as exigências da academia, resgatando-me do meu ceticismo e incentivando-me na construção deste trabalho que ora apresento como uma modesta contribuição dos meus anos no magistério para uma prática de ensino promotora de consciências críticas.

Por fim, quero agradecer a todos os meus alunos com quem, ao longo dos anos de magistério, tive o privilégio de aprender.

Cala-te, amigo Sancho - respondeu D. Quixote; -as coisas da guerra, mais do que outras, estão sujeitas a contínua mudança; tanto mais que penso, e esta é verdade que aquele sábio Fristão que me roubou o aposento e os livros, transformou estes gigantes em moinhos para me privar da glória de seu vencê-los: tal a inimizade que me tem; mas, no final das contas, hão de poder pouco seus maus ofícios contra a excelência de minha espada. (CERVANTES SAAVEDRA: 1965, p. 127)

RESUMO

VALERO, Marcos Sant'Anna. **Alienação e Educação Profissional e Tecnológica: o conceito e o fenômeno**. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Esta dissertação de mestrado objetiva abordar o conceito e o fenômeno da Alienação em face da Educação Profissional e Tecnológica, como fundamentação teórica do produto educacional "Oficina Pedagógica sobre Alienação". Assim, neste trabalho, inicialmente, (1) discutiremos um referencial teórico sobre o conceito de Alienação (*Entfremdung*), a partir de Karl Marx, Erich Fromm e István Mészáros. Após considerações metodológicas, (2) discutiremos ainda o fenômeno da Alienação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), visando uma abordagem crítica sobre a EPT na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as contradições do PROEJA da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT). Em seguida, para contextualizar a proposta de nosso Produto Educacional, requisito do PROFEPT/CPII junto a esta dissertação para obtenção do título de mestre, (3) abordaremos o que chamaremos de manifestações históricas da Alienação da EPT brasileira, desde suas raízes coloniais até o surgimento da RFEPCT, além dos limites e particularidades do PROEJA especificamente no Colégio Pedro II. Finalmente, (4) apresentaremos brevemente nosso produto educacional, apoiados em um recurso didático, a saber, o filme "Tempos Modernos" de Charles Chaplin (1936), que pode ser substituído por qualquer outro recurso didático que o(a) oficineiro(a) prefira utilizar para tratar do conceito e do fenômeno da Alienação junto a estudantes do PROEJA, seja este(a) oficineiro(a) um(a) docente, TAE ou discente, tratando-se do filme utilizado apenas mera sugestão e não uma obrigatoriedade. Nossa conclusão é de que a adaptação ao mercado e a fragmentação do conhecimento reproduzem historicamente o fenômeno da Alienação na Educação Profissional e Tecnológica, sendo um desafio para a efetivação de propostas de conscientização, inclusive dedicadas ao estudo e análise do conceito de Alienação. Diante disso, a busca de uma formação omnilateral se reafirma necessária para a transformação das relações de produção, aspecto relevante que deve caber à EPT.

Palavras-chave: Alienação; Educação Profissional e Tecnológica; Educação de Jovens e Adultos; Colégio Pedro II; PROEJA.

ABSTRACT

VALERO, Marcos Sant'Anna. **Alienation and Technical and Vocational Education and Training: the concept and the phenomenon**. 2026. Dissertation (Professional Master's in Vocational and Technological Education) – Pro-Rectorate of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

This master's thesis aims to address the concept and phenomenon of alienation within the context of Technical and Vocational Education and Training, serving as the theoretical foundation for the educational product titled "Pedagogical Workshop on Alienation." Thus, the work begins by (1) discussing the theoretical framework regarding the concept of alienation (Entfremdung), drawing on the works of Karl Marx, Erich Fromm, and István Mészáros. Following methodological considerations, (2) we discuss the phenomenon of alienation within Technical and Vocational Education and Training (VTET), aiming for a critical perspective on VTET within the Youth and Adult Education modality, while considering the contradictions of the PROEJA program within the Brazilian Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education (RFEPCT). Next, to contextualize our proposed educational product, a requirement for the PROFEPT/CPII program alongside this thesis, (3) we address what we term the historical manifestations of alienation in Brazilian VTET, tracing its evolution from colonial roots to the emergence of the RFEPCT, as well as the limitations and specific characteristics of PROEJA at Colégio Pedro II. Finally, (4) we briefly present our educational product, which utilizes a specific teaching resource, Charles Chaplin's 1936 film "Modern Times". However, this film serves merely as a suggestion rather than a requirement; the workshop facilitator, whether a teacher, administrative staff member, or student, may substitute it with any other teaching resource they prefer to use when addressing the concept and phenomenon of alienation with students. We conclude that market adaptation and the fragmentation of knowledge reproduce historically the phenomenon of alienation in VTET, posing a challenge to the implementation of initiatives aimed at raising awareness, including those dedicated to studying and analyzing the concept of alienation. In light of this, the pursuit of an omnilateral education reaffirms itself as necessary for the transformation of the relations of production, a relevant aspect that should fall within the scope of VTET.

Keywords: Alienation; Professional and Technological Education; Youth and Adult Education; Colégio Pedro II; PROEJA.

SUMÁRIO

1. Introdução 13

PARTE I – O Conceito de Alienação 18

2. Referencial Teórico sobre Alienação 19

2.1. Infraestrutura e Superestrutura 21

2.2. Conceito de Alienação nos Manuscritos de Marx 26

2.3. Conceito de Alienação em Fromm 32

2.4. Conceito de Alienação em Mészáros 39

2.4.1. Essência e Aparência 40

2.4.2. Teoria da Alienação 45

2.4.3. Educação em Mészáros 56

3. Metodologia e Produto Educacional 59

PARTE II – O Fenômeno da Alienação 62

4. Alienação, Educação Profissional e Tecnológica e PROEJA 63

4.1. De volta à Alienação em Marx 65

4.2. Divisão Social do Trabalho e Dualidade Educacional 70

4.3. Neoliberalismo e reconfiguração do fenômeno 73

4.4. Trabalho como princípio educativo contra-alienante 74

5. Manifestações históricas da Alienação na EPT brasileira 77

5.1. Raízes Coloniais 77

5.2. Era Vargas 78

5.3. Regime Militar e Pedagogia Tecnicista 79

5.4. Neoliberalismo 80

PARTE III – O Colégio Pedro II na EPT e o PROEJA 81

6. O PROEJA e o Colégio Pedro II na EPT 83

6.1. Fundamentos, limites e possibilidades do PROEJA 83

6.2. Breve trajetória do PROEJA no Colégio Pedro II 85

6.3. Uma leitura freiriana do PROEJA 89

7. Considerações Finais 93

Referências Bibliográficas 96

Apêndice - “Oficina Pedagógica sobre Alienação” 99

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado objetiva abordar o conceito e o fenômeno da Alienação em face da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como fundamentação teórica do produto educacional "Oficina Pedagógica sobre Alienação", trazido como apêndice deste trabalho. Para tanto, inicialmente, discutiremos no primeiro capítulo um referencial teórico sobre o conceito de Alienação (*Entfremdung*), a partir de trabalhos de autores como Karl Marx, Erich Fromm e István Mészáros, seguido de considerações metodológicas.

Em seguida, já na segunda parte desta dissertação, discutiremos o fenômeno da Alienação na EPT, visando uma abordagem crítica a seu respeito na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que culminará na terceira parte desta dissertação, considerando as contradições do “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (PROEJA) da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, há 20 anos.

Para contextualizar a proposta de nosso Produto Educacional, requisito do PROFEPT/CPII junto a esta dissertação para obtenção do título de mestre, abordaremos o que chamaremos de manifestações históricas da Alienação da EPT brasileira, desde suas raízes coloniais até o surgimento da RFEPCT, além dos limites e particularidades do PROEJA especificamente no Colégio Pedro II.

Finalmente, apresentaremos brevemente nosso produto educacional, apoiados em um recurso didático, a saber, o filme "Tempos Modernos" de Charles Chaplin (1936), que pode ser substituído por qualquer outro recurso didático que o(a) oficineiro(a) prefira utilizar para tratar do conceito e do fenômeno da Alienação junto a estudantes do PROEJA, seja este(a) oficineiro(a) um(a) docente, TAE ou discente, tratando-se do filme utilizado apenas mera sugestão e não uma obrigatoriedade.

Por fim, nas considerações finais discutiremos a conclusão a que chegamos em nossa pesquisa, de que a adaptação ao mercado e a fragmentação do conhecimento reproduzem historicamente o fenômeno da Alienação na Educação Profissional e Tecnológica, sendo um desafio para a efetivação de propostas de conscientização, inclusive dedicadas ao estudo e análise do conceito de Alienação. Diante disso, a busca de uma formação omnilateral se reafirma necessária para a transformação das relações de produção, aspecto relevante que deve caber à EPT.

Orientou nossa investigação fundamentalmente o interesse em aprofundarmos um entendimento crítico sobre a EPT brasileira, para a formação de uma consciência crítica e libertária em relação a seus estudantes. Partindo da premissa de que Alienação tem sido um conceito central nas discussões marxistas, com contribuições de teóricos como Karl Marx, Erich Fromm e István Mészáros, buscamos em nossa investigação um entendimento crítico do próprio conceito de Alienação, visando contribuir para a formação omnilateral dos estudantes ao abordar o fenômeno da Alienação em face da própria EPT.

Para atingir esse objetivo, nossos objetivos específicos incluíram não apenas abordarmos o conceito de Alienação em Marx e suas interpretações contemporâneas e propormos uma oficina pedagógica sobre o conceito de Alienação, utilizando o filme "*Tempos Modernos"* (1936) de Charles Chaplin, destacando a relação entre alienação e a exploração do trabalho no capitalismo, mas também caracterizarmos a EPT e as especificidades do PROEJA no Colégio Pedro II diante deste mesmo referencial.

Tal ampliação do escopo de nossa pesquisa se justificou pela necessidade de não somente reforçarmos práticas educativas que estimulem o pensamento crítico, mas, na prática, capacitar educadores e estudantes a refletirem sobre suas condições sociais e econômicas e sobre a EPT, o que confere à pesquisa uma maior relevância, potencializando nossa contribuição para a formação de cidadãos críticos e engajados.

A Alienação, conceito central na obra de Karl Marx, refere-se à condição em que os indivíduos se tornam estranhos ao produto de seu trabalho e ao processo produtivo, resultando em uma desconexão com sua essência humana e com os outros. Este fenômeno se torna especialmente relevante no contexto contemporâneo, onde a precarização do trabalho, evidenciada pela uberização e pela terceirização, se tornou uma realidade para muitos trabalhadores. Esses modelos laborais, caracterizados por sua flexibilidade extrema e pela ausência de garantias básicas, acentuam a desumanização e a fragmentação das relações sociais, contribuindo para a intensificação do desemprego estrutural.

O desemprego estrutural se refere a uma situação onde há uma falta de adequação entre as habilidades dos trabalhadores e as demandas do mercado de trabalho, resultando em elevadas taxas de desemprego que persistem mesmo em períodos de crescimento econômico. Isso é especialmente crítico para trabalhadores menos qualificados, que não possuem acesso a uma formação que os torne competitivos. Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica (EPT) é

frequentemente vista como uma ferramenta para promover a emancipação dos indivíduos e a conscientização crítica sobre as condições de trabalho e desemprego.

No entanto, precisamos reconhecer que estudantes do PROEJA, modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida na rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT), enfrentam desvantagens significativas em relação aos que pertencem a uma população privilegiada, que teve acesso a uma educação integral e de boa qualidade. Dessa forma, mesmo ao buscar aprimoramento profissional, esses estudantes muitas vezes acabam reforçando seu papel como um Exército Industrial de Reserva, contribuindo para a desvalorização salarial dos que já estão efetivamente empregados no mercado de trabalho.

Além disso, expressões contemporâneas, como o empreendedorismo e o "patrão de si mesmo", promovem a ideia de que cada indivíduo é responsável por sua própria situação econômica e profissional. Essas noções, frequentemente apoiadas pela lógica da uberização, reforçam o fenômeno da alienação, ao criar a ilusão de que o sucesso depende exclusivamente do esforço pessoal, obscurecendo as condições estruturais que perpetuam a desigualdade e a precarização do trabalho. A uberização, em particular, traduz essas crenças em práticas, com trabalhadores operando como empreendedores autônomos, mas sem as proteções e garantias associadas ao emprego formal, intensificando a desconexão com sua própria humanidade.

Como define Newton Duarte, o fetichismo da individualidade cria a ilusão de que a individualidade é algo espontâneo, natural, que comanda a vida dos indivíduos, quando é, de fato, resultado de processos sociais e históricos:

> Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade, temos o da individualidade. Conforme citei anteriormente, é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que se atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia liberal, o seu resultado é a negação da liberdade. [...] Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais. (DUARTE, 2012, p. 11)

Duarte demostra que esse fetichismo provoca alienação porque faz com que as pessoas não reconheçam o caráter socialmente produzido de sua individualidade,

submetendo-se a processos aparentemente naturais, mas não passam novas formas de dominação social.

O fenômeno da alienação, nesse contexto, é o distanciamento do indivíduo em relação à compreensão de sua própria formação enquanto ser social, levando à submissão a processos que não controla conscientemente:

> Etimologicamente, a palavra 'alienação' deriva do adjetivo latino *alius, alia, aliud. Alius* significa, simplesmente, 'outro'. Deste adjetivo deriva 'alienar', 'alienação', 'alienado'. E são essas expressões que tanto podem significar 'tornar outro', 'tornado outro', isto é, 'objetivar', 'objetivação', 'objetivado', como 'passar para outro', 'passado para outro' ou 'apropriado por outro'. A primeira acepção traduz o significado positivo de alienação que prevalece em Hegel, ao passo que a segunda acepção corresponde ao significado negativo destacado tanto por Feuerbach como por Marx. É desta segunda acepção que vem o sentido mais corrente de 'alienação' e 'alienado' para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras. (DUARTE, 2012, p. 27)

Verificamos assim, com Duarte (2012), que em Marx a compreensão dos processos de alienação não decorre apenas como fenômeno da consciência, mas como um processo histórico e social, no qual o indivíduo perde a condição de sujeito de suas próprias atividades e, por conseguinte, do próprio fruto de seu trabalho. Sendo assim, a alienação é um fenômeno negativo, relacionado à perda de controle sobre a própria vida e obra, e à submissão a forças externas.

Nesse sentido, a luta pelos Direitos Humanos se torna uma questão central para enfrentar essas desigualdades e promover a justiça social. A Educação em Direitos Humanos na EPT implica buscarmos não apenas formar profissionais para o mundo do trabalho, mas sobretudo cidadãos críticos que reconheçam a importância de defender seus direitos e os direitos de outros, e que se mobilizem em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. A prática educativa deve interligar a conscientização dos estudantes sobre suas condições de vida com a promoção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos.

Já o conceito de Alienação é destacado por diversos autores e educadores, como Florestan Fernandes, cuja análise da alienação no contexto brasileiro revela as relações de classe e a luta dos trabalhadores, e Paulo Freire, que enfatiza a importância da conscientização e do diálogo na educação. Luckács e István Mészáros também oferecem contribuições relevantes, explorando a alienação em diferentes

contextos sociais e econômicos e ressaltando a necessidade de uma educação crítica que promova a emancipação.

Ao focar na inclusão e na superação das desigualdades, o PROEJA busca proporcionar educação de qualidade a jovens e adultos em situação de vulnerabilidade. No entanto, é essencial o resgate de um ensino integral que abranja os objetivos da omnilateralidade, valorizando também as matérias propedêuticas, o que ajudará a promover uma consciência crítica neste alunado que permita a superação da alienação e o engajamento em lutas sociais, reforçando a conquista da cidadania e dos Direitos Humanos.

Nesta esteira, o produto educacional aqui proposto, utilizando o filme "Tempos Modernos" de Charles Chaplin como ponto de partida para promover discussões sobre a relação entre alienação, exploração do trabalho no modo de produção capitalista, desemprego estrutural e a relevância da luta pelos Direitos Humanos, pretende envolver estudantes em uma análise crítica dos temas apresentados no filme, estimulando reflexões sobre as condições de trabalho contemporâneas e suas implicações na vida cotidiana.

Essa abordagem, a nosso ver, alinhada com o pensamento de Paulo Freire, enfatiza a importância de aproveitarmos as experiências vividas por educandos e educandas como um método de aprendizagem, permitindo que conectem seus conhecimentos prévios à nova informação. Assim, não apenas reforçaremos a compreensão teórica do conceito de Alienação, mas também desejamos o desenvolvimento de um engajamento crítico sobre o fenômeno da alienação, em um processo de educação que aspire à transformação social.

Espera-se que este trabalho não apenas amplie o entendimento sobre as dinâmicas da alienação, mas também contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes, capacitados para articular suas vozes em defesa de seus direitos e da dignidade humana no cenário atual. Dessa forma, a pesquisa almeja reforçar o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e solidária, onde a superação da alienação e a consecução da cidadania possam ser efetivamente alcançadas.

PARTE I. O CONCEITO DE ALIENAÇÃO

2. REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE ALIENAÇÃO

No presente capítulo, prosseguiremos com a fundamentação teórica deste trabalho, nos baseando na revisão de uma literatura que visa contextualizar a pesquisa sobre o conceito de Alienação e suas implicações na educação profissional e tecnológica. A escolha do tema e o recorte realizado apontam para a necessidade de compreendermos como a alienação se manifesta nas práticas educativas e como essa compreensão pode ser transformadora. Dessa forma, devemos levantar aqui um conjunto de reflexões teóricas que guiaram nossa pesquisa.

O conceito de alienação a partir de uma matriz teórica marxista, nesta dissertação, apresenta-se fundamentado na leitura de três vertentes que o abordam de formas complementares e basilares: a leitura clássica dos Manuscritos de Marx 1844, com ênfase na coisificação/objetivação e nas instâncias da alienação; a visão humanista-psicológica de Erich Fromm, em sua dimensão subjetiva, cultural e do consumo contemporâneo; e a sistematização estrutural e contemporânea de István Mészáros, que aprofunda e moderniza o conceito, trazendo-o para uma perspectiva centrada nas mediações institucionais, sobretudo no capitalismo tardio. Pretendíamos ainda trazer aportes críticos de Lukács e Gramsci, muito relevantes para a compreensão da consciência de classe e da hegemonia, mas nosso recorte priorizou Marx, Fromm e Mészáros para articularmos os referenciais teóricos.

As contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels são fundamentais, já que suas análises sobre alienação são a base teórica incontroversa dos estudos sobre o conceito. Marx, em suas obras "Os Manuscritos Econômico-Filosóficos" e "O Capital", identificou a alienação como uma condição resultante da desumanização do trabalhador no sistema capitalista, sublinhando a desconexão entre o trabalhador e os frutos de seu trabalho (Marx, 2004; 1985). Engels acrescenta a essa discussão uma perspectiva que incorpora a dialética materialista, reforçando a crítica às estruturas sociais que perpetuam esse fenômeno (Marx; Engels, 2007). Assim, a análise da alienação no campo educacional necessita considerarmos as dimensões históricas e sociais do fenômeno, permitindo que educandos e educandas compreendam as raízes da opressão que enfrentam.

A expansão dessa teoria é evidenciada nas obras de István Mészáros, que em "A Teoria da Alienação em Marx" (2006) argumenta que as instituições capitalistas não só perpetuam a alienação como requerem sua superação para uma sociedade

emancipatória. Nesse sentido, a educação é vista como um vetor potencial de mudança, o que dialoga diretamente com a proposta de um currículo crítico que priorize a reflexão e a conscientização.

Paulo Freire (1970), em "Pedagogia do Oprimido", propõe a pedagogia dialógica como um antídoto à alienação educacional, enfatizando a necessidade de um diálogo atento entre educador e educandos e educandas. Essa abordagem, que se opõe à "cultura do silêncio", promove um espaço de aprendizagem em que a reflexão crítica e a conscientização sobre as próprias condições de vida podem se dar, favorecendo a emancipação dos alunos. Além disso, Fiódor Kropotkin (1999), com seu conceito de "ajuda mútua", reforça a importância da solidariedade e da colaboração como formas de resistência à cultura da individualização e da competição exacerbada.

A crítica à educação formal é comumente abordada por autores como Dermeval Saviani (1999) e Gaudêncio Frigotto (2011), que discutem como as instituições educacionais muitas vezes reproduzem desigualdades sociais. Frigotto (2011), particularmente, argumenta que é fundamental promover uma educação que integre teoria e prática, essencial para o processo de formação do trabalhador. Essa crítica se conecta às reflexões de Maria Ciavatta (2023), que enfatiza a importância da formação dos jovens como um processo integrado que deve considerar suas realidades sociais e o mundo do trabalho.

Complementando essas perspectivas, Karel Kosik (2002), em "A Dialética do Concreto", propõe uma leitura crítica da realidade cotidiana, revelando dimensões frequentemente ocultas da alienação que afetam a experiência dos indivíduos, sugerindo a importância da conscientização crítica para a superação dessas condições. Antonio Gramsci (2022), por sua vez, com sua teoria da hegemonia cultural, elucida como a educação pode atuar como espaço de resistência às ideologias dominantes, propondo que a formação de uma consciência crítica implica contestarmos as estruturas de poder.

Assim, a convergência entre este referencial teórico e a proposta de uma oficina pedagógica utilizando o filme "Tempos Modernos" de Charlie Chaplin se revela oportuna. O filme ilustra de maneira vívida e crítica os efeitos da alienação no ambiente de trabalho industrial e, ao mesmo tempo, promove um espaço de reflexão acerca das condições de trabalho e da desumanização enfrentada pelos trabalhadores. Utilizando essa obra cinematográfica, a oficina buscará sensibilizar os estudantes para as questões sociais, promovendo discussões que relacionem suas

experiências cotidianas e os conceitos teóricos abordados. Sem, contudo, ser uma obra obrigatória, uma vez que o(a) oficineiro(a) pode substituir a obra, sendo nosso intuito sugerir que se utilize de uma oficina para se abordar a Alienação.

No entanto, ao trazermos os presentes referenciais teóricos em uma dissertação que propõe uma “Oficina Pedagógica sobre Alienação” como produto educacional, esperamos não apenas oferecermos um conhecimento acadêmico, mas também proporcionarmos uma experiência formativa que estimule a reflexão crítica e a ação transformadora por parte dos e das estudantes. A articulação entre teoria e prática, fundamentada nas contribuições de pensadores relevantes, serve como suporte para o desenvolvimento de uma consciência crítica, para que os discentes possam analisar criticamente suas realidades e o mundo que os cerca.

Em resumo, o referencial teórico elaborado neste capítulo oferece uma base teórica para a proposta de oficina pedagógica apresentada, estabelecendo conexões entre conceitos de alienação, a crítica ao sistema capitalista e a importância de uma educação voltada para a transformação social. Assim, esta pesquisa não apenas dialoga com as obras dos pensadores referidos, mas também busca contribuir para a formação de estudantes que possam ser agentes de mudança em suas comunidades, promovendo uma educação que valorize a crítica, a solidariedade e a busca por justiça social. Caberá ao(à) oficineiro(a) o aprofundamento com base nesta dissertação.

2.1. INFRAESTRUTURA E SUPERESTRUTURA

Para se começar um estudo que se considere os processos de alienação dos trabalhadores na sociedade capitalista, deveremos partir de pressupostos do materialismo histórico e dialético. Considerar que a base econômica do sistema, com suas relações de produção baseadas na acumulação de capitais, se dá pela exploração do trabalho através da extração da mais valia. Nesta dinâmica é que se baseia toda a estrutura social, a infraestrutura econômica e, consequentemente, todas as instituições políticas, jurídicas e de produção de ideias, que nela estão apoiadas, correspondendo à superestrutura jurídico-política, dando a todo o esquema produtivo, gerador de riqueza, o arcabouço jurídico-político e ideológico em que se fundamenta o sistema de exploração capitalista. É somente com uma plena compreensão deste arcabouço teórico-metodológico, presente no materialismo histórico e dialético, que nos é fornecido por Marx, que poderemos começar a conceber o conceito de

Alienação, enquanto a subjugação, no plano das ideias, do homem separado do seu objeto de trabalho:

> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. (MARX, 2008, p. 47)

Portanto, é na superestrutura da sociedade, no plano das ideias, que o aparato político, jurídico e ideológico se consolida, moldando os costumes, a moral e as concepções de mundo em que os homens são moldados. Na superestrutura, se dá a naturalização da separação dos homens dos seus meios de produção, a extração do homem do fruto de seu trabalho, concretizada em uma relação de trabalho em que se dá a expropriação, através do mecanismo de extração de mais-valia.

O sistema capitalista, que se consolida a partir da Primeira Revolução Industrial, aprimora o sistema produtivo no chamado chão de fábrica, multifacetando as tarefas na cada vez mais aprimorada divisão do trabalho e no uso de engrenagem rolantes, que aumentam a produtividade do trabalho e que aumentam a taxa de exploração da mais-valia relativa. É a compra de uma determinada quantidade de horas de trabalho, pelo capitalista, que lhe faz se sentir dono dessa mão de obra, naquele período que lhe traz a urgência de aproveitá-la ao máximo para que esta lhe forneça o máximo de valor de troca, através das mercadorias produzidas pelo trabalhador assalariado.

Sendo assim, quanto mais rápido e eficaz for o sistema produtivo, maior será a taxa de exploração da mais-valia. O sistema leva em conta o valor socialmente necessário para um trabalhador produzir uma mercadoria e este será o valor de troca do qual o capitalista se locupleta com o trabalho realizado, porém não pago, ao seu empregado. Fica claro que, dentro desta lógica, um trabalhador mais saudável e

habilidoso, mais disposto e menos propenso a impor interrupções é o que oferece uma quantidade superior de mais-valia ao seu patrão.

Nestas circunstâncias, vigiar e punir dentro do processo produtivo torna-se uma necessidade patronal. Qualquer desvio que ameace este esquema pode gerar consequências, como correções em um sanatório psiquiátrico ou nas dependências policiais. Este sistema é o que vemos representado na magistral obra cinematográfica de Charles Chaplin, em “Tempos Modernos” (1936), que nos traz à luz do projetor do cinema toda a desumanização que este processo impõe aos homens e que só pode ser tolerado a partir de processos ideológicos alienantes:

> O processo de trabalho, em seu decurso enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, mostra dois fenômenos peculiares. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não se desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto do trabalhador. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O Capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, com fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumirão acrescentar-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem, O produto desse processo lhe pertence de modo inteiramente igual ao produto do processo de fermentação de uma adega. (MARX, 1985, v. 1, p. 154)

Porém, o sistema capitalista destaca-se de outros modos de produção anteriores, para além da exploração do trabalho, por criar mecanismos dentro dos meios de produção para que se aumente a produtividade do trabalho e, por conseguinte, a extração da chamada mais-valia relativa. Diferentemente da mais-valia absoluta, as taxas de exploração se dão também pelo aumento da produtividade do trabalho através de máquinas tecnologicamente mais avançadas, que aumentam o giro produtivo ao mesmo tempo que poupam mão de obra, gerando mais-valia relativa:

> A mais-valia produzida pelo prolongamento a jornada de trabalho chamo de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do

> tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chamo de mais-valia relativa. (MARX, 1985, v. 1, p. 251)

A dinâmica imposta por esta lógica, fundamental para entendermos a estrutura do sistema capitalista, é responsável não só por tornar o sistema altamente produtivo, ao mesmo tempo que poupa mão-de-obra e é extremamente eficaz na exploração do trabalho. O desenvolvimento das forças produtivas dentro desse sistema, que conquista corações e mentes, transforma as formas de exploração dentro e fora das fábricas, sendo modernizado a cada etapa de seu desenvolvimento e trazendo cada vez mais concentração de capitais e produção da miséria.

Vimos o capitalismo inventar métodos de exploração que passaram do Taylorismo para o Fordismo, o Toyotismo, o *Just in Time* e, agora, a Pejotização, a Uberização, entre outras formas de subemprego. Todas elas versões de exploração, que guardam consigo a mesma gênese, o aumento da extração da mais-valia acobertado por mecanismos alienantes produzidos na superestrutura:

> O valor absoluto da mercadoria é, em princípio, indiferente ao capitalista que a produz. Só lhe interessa a mais-valia contida nela e realizável na venda. A realização da mais-valia implica, por si mesma, a reposição do valor adiantado. Uma vez que a mais-valia relativa cresce na razão direta do desenvolvimento da força produtiva do trabalho, enquanto o valor das mercadorias cai na razão inversa desse mesmo desenvolvimento, sendo, portanto, o mesmo processo idêntico que barateia as mercadorias e eleva a mais-valia contida nelas, fica solucionado o mistério de que o capitalista, para quem importa apenas a produção de valor de troca, tenta constantemente reduzir o valor de troca das mercadorias. (MARX, 1985, v. 1, p. 254)

Marx, ao nos fornecer essa análise das estruturas do capitalismo, nos dá também ferramentas teóricas para compreendermos desdobramentos e consequências dos mecanismos de exploração, que vão desde a concentração de capitais às crises cíclicas estruturais do capitalismo, que tanto engrossam as fileiras dos excluídos, o que ele chamou de “exército industrial de reserva”.

Como ensina David Harvey (1994) em *A Condição Pós-Moderna*, vivemos em uma etapa de acumulação flexível, um novo regime de acumulação capitalista, sucessor do modelo fordista-keynesiano, consolidado após a crise estrutural dos anos 1970. Para o autor, essa transição representa muito mais que uma simples adaptação técnica; trata-se de uma profunda reestruturação sistêmica, capaz de redefinir radicalmente os processos produtivos, os padrões de consumo, a organização do trabalho e até as próprias experiências humanas de espaço e tempo:

> A acumulação flexível se caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecer serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Ela se apoia na flexibilidade do trabalho, na flexibilidade dos processos e dos mercados, e tem sido acompanhada, sobretudo depois de 1970, por um retumbante ataque (teórico e político) contra as formas institucionais e os poderes políticos que restringiam ou dificultavam a flexibilidade. A acumulação flexível explorou uma ampla variedade de formas aparentemente novas de produção (como as de sistemas de produção descentralizados e terceirizados) e de fornecimento de serviços, bem como novas formas de organização geográfica, seja na dispersão, seja na concentração de atividades. (HARVEY, 1994, p. 140).

O capital está sempre se transformando, se metamorfoseando teratologicamente, em megacorporações, do capital produtivo ao financeiro, aumentando suas áreas de atuação, do espaço geográfico ao espaço virtual. Ao se metamorfosear, dialeticamente, também transforma corações e mentes na busca incessante da realização de suas mercadorias. Às vezes escondendo-se uns sobre os outros:

> A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (HARVEY, 1994, p. 148).

O capital ao se metamorfosear, dialeticamente também transforma as relações de trabalho, moldando, no campo das ideias, novas formas de percepção do mundo. Cria no trabalhador novas concepções, que o tornam refratário ao trabalho formal e, fragilizado, o conduzem à aceitação de subempregos, rendendo-se à uberização e à ideologia de pensar ser “patrão de si mesmo”. Tudo não passando de novas formas de alienação do trabalho, precarizando, e aumentando as taxas de lucro do capital.

Em uma educação voltada para uma formação omnilateral, esta discussão é inescapável e deve ser abordada em toda sala de aula, é como vejo a questão após quatro décadas lecionando Geografia na educação básica e mais de duas delas no PROEJA, na altura de meus mais de sessenta anos. O despertar para a consciência crítica passa necessariamente pelo desvendar dos processos de alienação abordados na presente seção.

2.2 CONCEITO DE ALIENAÇÃO NOS MANUSCRITOS DE MARX

Podemos dizer que a maneira com que Karl Marx (2004) definiu o conceito de alienação em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, em sua juventude, já demonstrava seu poderio intelectual com apenas 24 anos de idade. Porém, ainda não havia aprofundado suas teorias sobre a estrutura e o funcionamento do capitalismo, que mais tarde se consolidarão com sua monumental obra *O Capital*, cuja primeira edição foi apenas do primeiro volume, publicado em 1867, enquanto os demais volumes, II e III, foram publicados postumamente por Friedrich Engels em 1883, com base nos manuscritos deixados por Marx. É o que nos informam os prólogos destas edições, reproduzidas, por exemplo, na edição mexicana de *O Capital* (MARX, 1980).

Nos *Manuscritos econômico-filológicos*, Marx (2004) define Alienação como parte de um processo pelo qual o trabalhador se separa de sua essência humana, tornando-se apenas mais uma engrenagem dentro de uma estrutura produtiva que o controla sem que, apesar de ser subjugado, possa perceber esse processo. Esse fenômeno se manifesta em múltiplas dimensões, afetando a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, como processo produtivo. Seu trabalho, e não só o fruto de seu trabalho, tornam-se mercadorias, sendo “coisificadas” e estranhadas pelo trabalhador, que não percebe uma relação direta entre o valor de seu trabalho e a riqueza que produz.

O processo de alienação no sistema capitalista sustenta e reproduz o processo de produção e circulação de mercadorias. Com isso, a alienação pode se dar na relação do trabalhador com o produto de seu trabalho. No capitalismo, o resultado do trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao capitalista, que detém os meios de produção. Assim, o produto se torna algo externo e alheio ao indivíduo, algo que ele não reconhece como fruto de sua própria criatividade ou esforço. Quanto mais o trabalhador produz, mais ele se distancia do que cria, reforçando a sensação de que o produto é algo estranho e distante de sua realidade**.**

Outro aspecto da alienação se dá com a perda do controle sobre o processo de produção. O trabalhador não tem autonomia para decidir como, quando ou o que produzir. Ele é inserido em uma cadeia produtiva que o reduz a uma função específica, uma mera engrenagem, muitas vezes repetitiva e desprovida de significado. Muitas vezes sequer sabe para que serve a peça ou em que parte ela se encaixa naquela mercadoria que a fábrica produz. Essa falta de controle transforma o trabalho em uma

atividade mecânica e opressiva, em vez de uma expressão de liberdade e criatividade. O indivíduo, portanto, não se identifica com sua atividade laboral, que passa a ser uma fonte de insatisfação e negação de sua humanidade.

A alienação também se reflete na relação do trabalhador consigo mesmo. Marx explica que o trabalho, em sua essência, deveria ser uma forma de realização pessoal e expressão da identidade humana. No entanto, o trabalho é reduzido a uma mercadoria. E o trabalhador, a um vendedor de sua força de trabalho. Essa transformação faz com que o indivíduo se sinta alienado de sua própria natureza, pois sua atividade, a que é obrigado a se dedicar por boa parte de sua existência, não é mais uma manifestação de sua vontade, mas sim uma necessidade imposta pelas condições materiais de existência:

> O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas *(Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. (*Menschenwelt*). O trabalho não produz *desvalorização do mundo dos homens*. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria,* e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*salchlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetização (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão do objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*). A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado 'nacional-econômico' [Economia Política] como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação com estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*). A efetivação do trabalho tanto aparece com desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos, mas necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com a mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung)* que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2004, p. 80-81).[1]

[1] Faz-se necessário ressaltar que a categoria "economia política" é adotada, neste estudo, como opção conceitual em substituição às expressões "nacional-econômico", "estado nacional-econômico" ou "economia nacional" presentes na edição traduzida que serve de fonte para o presente trabalho. Tal posicionamento teórico é justificado a partir das premissas da tradição marxista, cuja história interpretativa consagrou o termo alemão *Nationalökonomie* sob a rubrica de "Economia Política". Essa substituição decorre de uma constatação analítica fundamentada no próprio rigor do método. Compreendo que, sob a justificativa de uma tendência moderna de

Neste ponto temos que considerar que Marx em 1844 estava escrevendo sob a influência histórica do período em que vivia, a Revolução Industrial, e, sobretudo, que se refere às condições da massa de trabalhadores da Inglaterra vitoriana. Nesta fase em que se encontrava o capitalismo, em sua plena transição entre a primeira e segunda Revolução Industrial, a lógica da exploração do trabalho se dava principalmente pela extração da mais-valia do operariado fabril, fato relevante para contextualizarmos a estratégia pedagógica de utilizarmos o filme de Charlie Chaplin em nosso Produto Educacional, Tempos Modernos, de 1936, na abordagem da Alienação com as turmas de EPT, na proposta de uma oficina pedagógica.

Nos tempos atuais, com o advento dos processos de Globalização associados a um processo de terceirização da economia e desmantelamento dos parques industriais, utilizando-se o termo “desindustrialização” para se referir a este processo que atingiu não só as economias dos países centrais, mas também o Brasil, observa-se, sobretudo nas grandes cidades, um grande processo de precarização da mão-de-obra, afrouxamento das legislações trabalhistas e o avanço do processo que ficou conhecido como “uberização”, ou seja, o modelo de trabalho que se caracteriza pela informalidade, flexibilidade e dependência de plataformas digitais para a prestação de serviços.

Este processo de terceirização da economia e da uberização deverá ser discutido na oficina pedagógica que propomos como Produto Educacional, observando-se que o modelo de exploração continua o mesmo, mas, agora, majoritariamente com a classe trabalhadora empregada em empregos precarizados, igualmente alienantes. A estratégia ideológica de se oferecer um raciocínio deturpado, e flagrantemente incoerente, de que os trabalhadores *uberizados* são “patrões de si mesmo”, só é possível com o processo de alienação promovido pelo capital, não só na produção de mercadorias físicas, como era na exploração fabril, mas também pela alienação do trabalho por si mesmo, que lhe é retirado como possibilidade de existência humana:

---

literalismo nas traduções, que prioriza a correspondência filológica imediata dos vocábulos, oculta-se uma distorção conceitual profunda, na qual podem residir intencionalidades opositoras de outras correntes teóricas, uma vez que, ao preterir a dimensão da *Politischen Ökonomie*, reduz-se a escala das análises marxistas à esfera meramente nacional. Portanto, o termo "economia política" expressa com maior precisão o verdadeiro escopo macroestrutural e crítico do texto, garantindo a preservação do rigor metodológico que todos prezamos, resguardando a integridade conceitual da obra.

> A armadilha ideológica posta é a de que se pode ter 'a carteira assinada' ou, ainda, ser dono do 'próprio negócio'. Talvez essa seja uma das piores formas de exploração ou de dominação pelo capital, posto que não provoca os sujeitos para a indignação ou para o embate; a ilusão de ser livre e de ser o patrão de si mesmo congela qualquer possibilidade de organização, de mobilização. Ironicamente, de fato, o indivíduo pode ser o próprio patrão, posto que continuará a explorar a si mesmo para dar lucro ao capital. já que nesse momento, definido como capitalismo monopolista hegemônico (Mészáros, 2003), o dinheiro ainda precisa transformar-se em mais dinheiro. (DUARTE, 2012, p. 166)

A ideologia neoliberal, em sua versão promotora do modelo da uberização, ao incentivar o indivíduo a ser “empregado de si mesmo”, reforça a alienação, pois embora tenha a falsa impressão que é “patrão de si mesmo”, continua subordinado à lógica do capital, achando que seu sacrifício laboral lhe vai render dividendos que o libertarão da condição de explorado.

Este domínio de pensamento, que lhe é imposto para além dos meios de comunicação tradicionais, oligopolizados e hereditários, junta-se até setores de escolas de formação profissional, quando disseminam disciplinas como “Empreendedorismo” ou “Pequenas empresas, grandes negócios”. Talvez decorra desse tipo de pensamento uma das explicações possíveis para o baixo engajamento sindical e a mobilização coletiva, pois cada um acredita que sua situação dependa apenas de seu esforço individual, ocultando as condições estruturais de exploração.

A desumanização do trabalho e a falta da percepção dos trabalhadores de que a riqueza que produzem lhes é subtraída pelos detentores do capital, evidenciam um processo de introjeção da alienação ainda mais sofisticado. O processo de alienação é reforçado hoje em dia muito mais poderosamente, não só pelos conglomerados midiáticos hereditários, mas também pelas redes sociais e aplicativos de internet, introjetando o ideário de que os trabalhadores uberizados são “empresários de si mesmos”. Ou até mesmo o ideário, quando possuem trabalho firmado em contrato, de que não são empregados, mas sim “colaboradores”. Portanto, reforça-se assim o processo de alienação do qual Marx já falava há mais de um século:

> A economia nacional [Economia Política] oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por maquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas.

> Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2004. p. 82)

Observando essa dialética entre produção de riqueza e pobreza, arte e ausência, beleza e desfiguração, sabedoria e imbecilidade, convívio e violência, podemos chegar a conclusões de que os males que enevoam nossa sociedade têm suas origens no processo produtivo, que os processos de alienação alimentam, e que é alimentado pelos males do mundo capitalista. É dentro deste processo histórico, nas relações capitalistas de produção, em que o trabalho virou fonte de castigo, onde o fruto do trabalho não pode ser usufruído, que o processo produtivo não faz sentido e que o próprio trabalho se tornou algo estranho ao que se costumava chamar de atividades humanas:

> É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física , e só produz, primeira e verdadeiramente na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência das espécies à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2004, p. 85)

Ao usar a consciência e capacidade de trabalho para distinguir entre os animais e os seres humanos, o jovem Marx (2004) nos lembra que, enquanto os animais atuam predominantemente por instinto, limitando-se à satisfação de necessidades imediatas, os seres humanos possuem a habilidade de produzir de forma universal, extrapolando as demandas físicas imediatas e moldando a natureza com base em princípios estéticos e culturais. Essa capacidade de transformação consciente da natureza constitui a essência genérica da humanidade, ao mesmo tempo que é fonte de riqueza, em si não possuindo um atrelamento às atividades laborais dos animais. Por isso, esse trabalho torna-se passível de ser estranhado do produto por outros homens.

A cooperação e o desenvolvimento estão de forma genuína ligadas à essência humana, podendo produzir experiências criativas de amplos aspectos engrandecedores da sociedade. Entretanto, o produto deste trabalho também pode ser estranhado e ser alvo de apropriação por outros seres humanos, que, não tendo participado do projeto produtivo, se beneficiam do trabalho de outros. Tal

engendramento necessita do uso de mecanismos que possam iludir o trabalhador para que este não se identifique com o fruto de seu trabalho. Um desses mecanismos, Marx exemplifica com as religiões, que frequentemente funcionam como uma forma de alienação, oferecendo consolo e mascarando as condições reais de exploração e injustiça. Se o estranhamento do produto do trabalho for suficientemente grande para convencer que aquele produto, fruto de seu trabalho, não lhe pertence, pode-se até ditar o que se vai produzir para o benefício de uma pequena parcela da sociedade, sem que aquele que gerou o produto se sinta roubado.

Para encerrarmos esta seção, após uma leitura atenta dos Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844, podemos caracterizar a alienação em quatro aspectos ou instâncias. Primeiro, temos a alienação do produto do trabalho. O trabalhador é alienado do produto que cria. Ele estranha o objeto produzido, acha que não lhe pertence. Muitas vezes, nem sabe dizer quais são os objetos ou mercadorias que produz dentro de uma engrenagem produtiva muito maior, que não faz sentido algum. Quanto mais trabalha e produz, menos lhe sobra, não associando sua miséria à consequência de um roubo.

Em uma segunda instância, temos a alienação no processo de trabalho. O trabalho em si mesmo lhe é externo, não faz parte de sua natureza. O trabalhador não se sente feliz. Seu trabalho é forçado, não voluntário. Ele se sente bem apenas fora do trabalho. Percebe o trabalho apenas como uma maneira de tentar satisfazer suas necessidades externas, não sendo uma atividade intrinsecamente gratificante.

Uma terceira forma é uma alienação do ser genérico. Para Marx, o "ser genérico" (*Gattungswesen*) refere-se à essência da espécie humana, aquilo que nos define como seres humanos em contraposição a outras espécies. A alienação do ser genérico é uma das formas mais profundas de alienação, pois afeta a essência do que significa ser humano. Ao separar o trabalhador de sua natureza humana, o capitalismo o reduz à mera condição de mercadoria. Seu trabalho e sua pessoa se confundem, coisificam-se como um mero produto passível de negociação. Esta condição o impede de se realizar e de viver uma vida plena e significativa.

Por fim, um último aspecto da alienação: o homem é alienado de outros homens! Uma vez que o produto de seu trabalho não lhe pertence e é estranho, ele se aliena de outros homens, especificamente do capitalista, que se apropria do seu produto. Assim, as relações sociais tornam-se mediadas pela relação com o produto do trabalho e com o capital, em vez de serem relações humanas diretas. Os

trabalhadores são colocados em competição uns com os outros, enfraquecendo ou eliminando a solidariedade e a cooperação. A consciência social é distorcida e desumanizada.

Marx considera importante discutir essas questões porque elas são importantes para compreendermos como as relações de trabalho, a alienação, a religião e a cooperação influenciam a libertação ou a opressão da essência humana. Assim torna-se primordial, em sala de aula, denunciarmos todas as formas de alienação, para denunciarmos a exploração capitalista e nos aproximarmos cada vez mais de uma sociedade mais justa e igualitária.

Mas não é esta a única abordagem teórica que fundamenta nosso trabalho, em que prosseguiremos, na seção a seguir, buscando apresentar referenciais teóricos que dialogam com nossos objetivos, como a abordagem de Erich Fromm.

2.3. CONCEITO DE ALIENAÇÃO EM FROMM

É notória a contribuição do sociólogo, psicanalista e filósofo Erich Fromm ao pensamento marxista. Foi com sua base formativa ligada à psicologia social, e a influência do Existencialismo europeu, que ele elaborou sua maior contribuição para uma análise do conceito de Alienação contido nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de Marx, após ingressar na Escola de Frankfurt, onde passou a desenvolver o conceito de alienação, combinando a teoria marxista com a psicanálise freudiana.

Aqui, nos referiremos a sua obra, embora se possa fazer críticas a uma abordagem excessivamente psicologizada do fenômeno da alienação, como encontramos em Oliveira (2019), para quem, “para Marx, a alienação provém do trabalho alienado e por isso é incompatível a ideia de o homem da classe capitalista se sentir oprimido e infeliz com a alienação que se abate sobre o homem trabalhador" (OLIVEIRA, 2019, p. 68), já que a alienação está intrinsecamente ligada à exploração capitalista, não afetando afeta igualmente todas as classes sociais, impossibilitando, tal natureza histórica do materialismo dialético, uma “leitura subjetiva e psicológica da alienação que constitui elemento objetivo nas sociedades em que a divisão do trabalho já é complexa e nas sociedades que apresentam a divisão das classes sociais, como assegura Marx” (OLIVEIRA, 2019, p. 70).

Entretanto, no nosso entendimento, Fromm (1967), mais do que qualquer excessiva psicologização, nos oferece uma interpretação humanista do pensamento de Karl Marx, em que defende que o materialismo histórico e dialético de Marx possui exatamente isso, uma dimensão humanista:

> Basta dizer, desde logo, que esta imagem popular do "materialismo" de Marx – sua tendência antiespiritual, seu desejo de uniformidade e subordinação – é inteiramente falsa. A meta de Marx era a emancipação espiritual do homem, sua libertação dos grilhões do determinismo econômico, sua reintegração como ser humano, sua aptidão para encontrar unidade e harmonia com seus semelhantes e com a natureza. (FROMM, 1967, p.15)

Em outra passagem Fromm (1967), centra foco em um ponto muito interessante, que é a interpretação das palavras "materialismo" e "idealismo", afastando-as de uma interpretação imediata e superficial. Vejamos:

> A primeira barreira a ser vencida, a fim de chegar-se a uma conveniente compreensão da filosofia de Marx, é a interpretação errônea do conceito de *materialismo* e de *materialismo histórico.* Aqueles que julgam ser esta uma filosofia segundo a qual o interesse material do homem, seu desejo de ganhos materiais e conforto sempre crescentes, é sua principal motivação, esquecem o fato singelo das palavras "idealismo" e "materialismo", como são utilizados por Marx e todos os outros filósofos, nada terem a ver com a motivação psíquica de um plano superior e espiritual comparadas com outras de plano inferior e abjeto. Na terminologia filosófica, "materialismo" (ou "naturalismo") refere-se a uma opinião filosófica segundo a qual a matéria em movimento é o elemento constitutivo fundamental do universo. Nesta acepção, os filósofos gregos pré-socráticos foram "materialistas", conquanto não o fossem, de forma alguma, no sentido acima mencionado da palavra como juízo de valor ou princípio ético. Por idealismo, pelo contrário, entende-se uma filosofia onde não é o mundo dos sentidos em permanente mutação que constitui a realidade, mas sim essências incorpóreas, ou ideias. O sistema de Platão foi o primeiro sistema filosófico ao qual foi aplicado o nome "idealista". Se bem que Marx fosse, na acepção filosófica, um materialista em ontologia, ele jamais sequer se interessou por essas questões, e muito menos tratou delas. (FROMM, 1967, p.19).

Fromm, com passagens como esta, demonstra, através dos próprios escritos de Marx, como seu pensamento se distancia do materialismo hegeliano, da filosofia alemã, e constrói seu próprio método, no qual os homens ocupam um papel central, sendo que a natureza dos indivíduos depende das condições materiais determinantes de sua produção:

> Marx combateu esse tipo de materialismo mecânico, "burguês", "o materialismo abstrato da ciência natural, que excluía a História e seus processos", e para seu lugar advogou o que denominou, em *Manuscritos Econômicos e Filosóficos,* "naturalismo ou humanismo [que] é diferente tanto do idealismo quanto do materialismo, e, ao mesmo tempo, constitui a verdade que os unifica". De fato, Marx nunca empregou as expressões "materialismo histórico" ou "materialismo dialético"; ele falou, isso sim, de seu próprio

> “método dialético”, em contraste com o de Hegel, e de sua “base materialista”, pelo que se referia simplesmente às condições fundamentais da vida humana. Este aspecto de “materialismo”, o “método materialista” de Marx, é que distingue seu modo de ver do de Hegel. Implica no estudo da verdadeira vida econômica e social do homem e da influência do estilo real da vida do homem em seus pensamentos e sentimentos. “Em oposição direta à filosofia alemã”, escreveu Marx, “que desce do céu para a terra, aqui ascendemos da terra ao céu. Quer isso dizer: não partimos daquilo que os homens imaginam, concebem, nem de como são os homens descritos, imaginados, concebidos, a fim de chegar aos homens de carne e osso. *Partimos de homens reais e atuantes e, baseados no processo de sua vida real, demonstramos a evolução dos reflexos e ecos ideológicos desse processo vital.*” Ou então, segundo ele mesmo diz, de maneira um tanto diversa: “A filosofia da História, de Hegel, nada mais é que a expressão filosófica do dogma cristão-germânico a respeito da contradição entre espírito e matéria, Deus e o mundo… A filosofia hegeliana da História pressupõe um espírito abstrato ou absoluto, que evolui de tal forma que a humanidade é apenas o corpo portador desse espírito, consciente ou inconsciente. Hegel admite uma história especulativa, esotérica, precedendo e existindo subjacente à história empírica. A história da humanidade é transformada em história do espírito abstrato da humanidade, transcendente ao homem real. Marx escreveu seu próprio método histórico assaz sucintamente: “A maneira pela qual os homens produzem seus meios de subsistência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios concretos de que dispõem e tem de reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado como mera reprodução da existência física dos indivíduos. É, antes, uma forma definida de atividade desses indivíduos uma forma definida de expressarem sua vida, um *modo de vida* definido de parte deles. Como os indivíduos exprimem sua vida, assim eles o fazem. O que eles são, portanto, coincide com a produção deles tanto com o que produzem quanto com o *como* produzem. A natureza dos indivíduos depende, assim, das condições materiais determinantes de sua produção. (FROMM, 1967 p. 20-21)

Ao visitar os conceitos de "materialismo" e "idealismo", Fromm nos explica que as definições filosóficas de Marx diferem significativamente das noções cotidianas de motivação material ou de ética inferior. Ele contextualiza o materialismo de Marx não como uma expressão de interesses egoístas, de mera satisfação de interesses materiais dos homens, mas como uma filosofia que considera a matéria em movimento como elemento central do universo. Segundo Fromm, Marx rejeitou o materialismo mecânico e propôs um "naturalismo ou humanismo" que transcende tanto o idealismo quanto o materialismo tradicional, configurando-se como uma perspectiva unificadora.

Daí considerarmos, na presente dissertação, escrita como um ensaio, que Erich Fromm oferece uma análise profunda e abrangente do conceito de alienação de Marx, especialmente em relação à sociedade moderna, que não poderia faltar ao nosso estudo. Especialmente porque Fromm argumenta que a alienação não se limita à esfera econômica, mas se manifesta em todas as áreas da vida, incluindo o trabalho, o consumo, as relações sociais e até mesmo o relacionamento consigo mesmo.

Fromm enfatiza que a alienação leva à perda da individualidade, da espontaneidade e da capacidade de amar e criar. Ele também destaca o papel da cultura e da ideologia na manutenção da alienação, mostrando como as pessoas são condicionadas a aceitar um modo de vida alienado como normal e desejável.

Além disso, o autor oferece uma visão mais humanista do socialismo, argumentando que o objetivo principal não é apenas a igualdade econômica, mas sim a criação de uma sociedade em que as pessoas possam desenvolver plenamente seu potencial humano e superar a alienação. Ele defende um socialismo que promova a liberdade, a criatividade, a solidariedade e o amor, em vez de apenas a eficiência econômica e o controle estatal.

Em seu livro “Conceito Marxista de Homem”, de que usamos a tradução brasileira de 1967, encontramos o conceito de Alienação de Marx ampliado, como dissemos, especialmente em relação à sociedade moderna, nos oferecendo uma classificação também em quatro instâncias, que, diferentemente de Marx em 1844, nos parecem mais próximas a nossa realidade.

A primeira delas é a alienação no consumo. Fromm (1967) analisa como a sociedade de consumo transforma as pessoas em consumidores passivos, que buscam a satisfação em bens materiais, muitas vezes inúteis, sem qualidade, real necessidade ou ainda um produto alheio à sua própria e genuína satisfação. A segunda é a alienação nas relações sociais. Fromm (1967) também analisa como as relações modernas são frequentemente baseadas em papéis e expectativas sociais, ao contrário de conexões autênticas entre indivíduos, os levando, como consequência, à alienação nas amizades, nos relacionamentos amorosos e na vida familiar. A terceira é a alienação de si mesmo. As pessoas perdem o contato com seus verdadeiros sentimentos, necessidades e desejos. Elas se tornam estranhas a si mesmas, vivendo vidas baseadas em expectativas externas, em vez de em sua própria autenticidade. Por fim, a quarta é a alienação na Cultura e Ideologia. A cultura e as ideologias dominantes na sociedade reforçam a alienação, convencendo as pessoas de que o modo de vida alienado é normal e desejável.

Marx via o trabalho como uma atividade essencialmente humana, uma forma de o ser humano expressar sua criatividade e transformar o mundo. No entanto, no capitalismo, o trabalho perde essa dimensão humana e se torna uma obrigação imposta pela necessidade econômica. O trabalhador, no trabalho, se sente estranho e infeliz. Essa inversão entre o trabalho e a vida é um dos aspectos mais perversos

da alienação, impedindo o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e gerando uma sensação de vazio e desespero.

Mas, com Fromm (1967), vemos que a alienação não se limita ao âmbito do trabalho, ela também afeta as relações sociais. No capitalismo, a competição e o individualismo são incentivados, dificultando a criação de laços de solidariedade e cooperação entre os trabalhadores. Cada indivíduo se vê isolado, competindo com os outros por empregos e recursos, o que leva a uma perda da consciência de classe e da capacidade de lutar por seus direitos coletivos. Fromm argumenta que a alienação social é um dos maiores obstáculos para a construção de uma sociedade justa e igualitária. A fragmentação das relações humanas impede a formação de uma comunidade autêntica, onde os indivíduos possam se relacionar de forma livre e solidária. Para superar a alienação, é necessário não apenas transformar as estruturas econômicas, mas também reconstruir as relações sociais em bases mais humanas e cooperativas:

> O homem, em sua relação com o outro, não se relaciona como ser humano, mas como mercadoria. Ele não se vê como ser humano, mas como objeto de troca, como algo que pode ser comprado e vendido. A relação humana é substituída pela relação de mercado, e o indivíduo se torna estranho a si mesmo e aos outros." (FROMM, 1967, p. 45).

A alienação também se manifesta no consumo. No capitalismo, o consumismo exacerbado torna o indivíduo dependente de bens materiais, que passam a definir sua identidade e valor social. O ser humano, em vez de se relacionar de forma autêntica com o mundo, passa a se definir pelo que possui, criando uma sensação de vazio e insatisfação constante. O consumo, que deveria ser uma atividade de realização, torna-se uma forma de alienação, onde o indivíduo busca preencher suas lacunas existenciais através da aquisição de produtos, sem nunca alcançar a plenitude:

> No capitalismo, o consumo não é mais uma atividade que satisfaz necessidades humanas autênticas, mas uma forma de alienação. O indivíduo consome não porque precisa, mas porque é pressionado a consumir. O consumo se torna um fim em si mesmo, e o ser humano se transforma em um escravo de suas próprias posses." (FROMM, 1967, p. 78).

A alienação de si mesmo é outro aspecto crucial. No capitalismo, o indivíduo perde a conexão com sua essência humana, tornando-se estranho a si mesmo. O trabalho desumanizador e as pressões sociais fazem com que o ser humano se

distancie de suas verdadeiras necessidades e desejos, vivendo de forma mecânica e desconectada de sua própria humanidade. Essa alienação de si mesmo impede o desenvolvimento pleno das capacidades individuais e gera uma sensação de desconexão e infelicidade:

> O trabalhador não se reconhece em seu trabalho, nem em si mesmo. Ele se torna estranho à sua própria essência, vivendo uma vida mecânica e desconectada de suas verdadeiras necessidades e desejos. O capitalismo transforma o ser humano em um autômato, que perde a capacidade de se relacionar consigo mesmo de forma autêntica. (FROMM, 1967, p. 62).

A alienação na cultura e na ideologia também é destacada por Fromm, conforme dissemos acima. No capitalismo, a cultura e a ideologia são dominadas pelos interesses da classe dominante, que impõem valores e normas que perpetuam a exploração e a desigualdade. O indivíduo, ao internalizar esses valores, passa a reproduzir as estruturas que o oprimem, tornando-se alienado em relação à sua própria liberdade e capacidade de transformação. A superação dessa alienação exige uma crítica radical à cultura e à ideologia dominantes, buscando resgatar a autonomia e a criatividade humana:

> A cultura e a ideologia no capitalismo são dominadas pelos interesses da classe dominante, que impõem valores e normas que perpetuam a exploração e a desigualdade. O indivíduo, ao internalizar esses valores, passa a reproduzir as estruturas que o oprimem, tornando-se alienado em relação à sua própria liberdade e capacidade de transformação. (FROMM, 1967, p. 92).

Fromm destaca, em suma, que o objetivo último do marxismo não é apenas a igualdade econômica, mas a realização plena do ser humano. Marx via a história como um processo de autoconstrução do homem, no qual o ser humano se desenvolve através da interação com o mundo e com os outros. A alienação, portanto, é um obstáculo para esse processo de desenvolvimento, impedindo o indivíduo de se tornar plenamente humano. O socialismo, na visão de Marx, não é apenas uma mudança nas relações de propriedade, mas a criação de uma sociedade onde o ser humano possa se desenvolver livremente, expressar sua criatividade e se relacionar de forma autêntica com o mundo e com os outros.

Fromm, por sua vez, ressalta que essa visão de socialismo é profundamente humanista, buscando a emancipação do ser humano em todas as suas dimensões. Daí Fromm argumentar que o pensamento marxista continua relevante para a

compreensão dos desafios da sociedade moderna. A alienação, embora tenha assumido novas formas, continua a ser uma realidade no mundo contemporâneo. A globalização, a precarização do trabalho e o consumismo exacerbado são manifestações modernas da alienação, que impedem a realização plena do ser humano.

Finalmente, Fromm conclui que a superação da alienação exige não apenas mudanças econômicas, mas também uma transformação cultural e espiritual. É necessário resgatar a dimensão humanista do marxismo, que busca a emancipação do ser humano em sua totalidade. A construção de uma sociedade justa e livre exige a criação de condições para que o ser humano possa se desenvolver plenamente, expressar sua criatividade e se relacionar de forma autêntica com o mundo e com os outros. Em *O Conceito Marxista do Homem*, Erich Fromm nos oferece, assim, uma interpretação, portanto, humanista do pensamento de Karl Marx, destacando a centralidade do conceito de alienação na crítica ao capitalismo e na visão de uma sociedade socialista, após uma superação histórica daquela por esta, referida nos próprios manuscritos de Marx:

> O comunismo como superação positiva da propriedade privada, enquanto autoalienação humana, e por isso como apropriação efetiva da essência humana pelo homem e para o homem; por isso como retorno do homem para si mesmo, como homem social, isto é, humano, retorno completo, consciente e no interior de toda a riqueza do desenvolvimento anterior. Este comunismo é, como completo naturalismo = humanismo, como completo humanismo = naturalismo; é a verdadeira solução do conflito entre o homem e a natureza, entre o homem e o homem (MARX, 2004, p. 93-94).

A análise de Fromm reafirma que a alienação é a chave para compreender a patologia social do capitalismo e, simultaneamente, o ponto de partida para qualquer projeto de emancipação autêntica. É nessa linha que Fromm defende que a educação, embora fundamental para a formação da consciência crítica, não pode, por si só, protagonizar o processo revolucionário. Enquanto instrumento de socialização, ela opera dentro de estruturas de poder e relações de produção que determinam seus limites objetivos. Para Fromm, uma pedagogia libertária, por mais avançada que seja, permanece enclausurada e neutralizada se não estiver articulada a uma práxis coletiva que vise a transformação material dessas próprias estruturas. A verdadeira superação da alienação exige a convergência entre a desfetichização da consciência e a organização política capaz de interromper a reprodução metabólica do capital,

criando as condições para que a educação deixe de ser um apêndice adaptativo e se torne, enfim, parte constitutiva de um novo modo de vida social.

Aqui encontramos a necessidade de recorrermos à teoria da alienação tal como sistematizada por Mészáros, a partir de Marx, culminando em uma proposta política radical onde a superação não é um evento, mas uma práxis histórica permanente de desfetichização e reconstrução consciente. O legado teórico deste terceiro autor reside em demonstrar que a crítica mais profunda ao capitalismo é, simultaneamente, o fundamento para a construção de uma alternativa estrutural onde a atividade humana, livre da mediação alienada do valor, possa finalmente realizar seu potencial social e criativo. Por isso, passaremos em seguida a tratar das contribuições de seu pensamento aos objetivos de nossa investigação.

2.4. CONCEITO DE ALIENAÇÃO EM MÉSZÁROS

Nesta seção, e suas subseções, examinaremos algumas das contribuições de István Mészáros para a teoria da alienação, enfatizando sua atualização do legado marxiano ao situá-la como fenômeno estrutural e institucional do capitalismo tardio. A partir da distinção entre essência e aparência, Mészáros evidencia como Estado, mercado e mídia naturalizam relações de poder e propriedade, fragmentam a consciência e deslocam a ação coletiva para o formalismo representativo. Esse deslocamento ocorre quando a participação social é reduzida a procedimentos formais e episódicos, como o voto periódico, audiências públicas pouco deliberativas ou conselhos consultivos com baixa incidência real sobre decisões, enquanto a deliberação substantiva e o controle social efetivo sobre prioridades e orçamentos permanecem fora do alcance dos participantes.

O autor articula diagnóstico e estratégia. Assim, universaliza a alienação para além da fábrica, ancora sua reprodução na lógica da acumulação e propõe a autogestão e uma participação substantiva como condições para redistribuir poder e reconstruir instrumentos coletivos capazes de incidir sobre a vida material. A abordagem dialética da totalidade e das mediações permite superarmos reducionismos e vincularmos uma análise crítica a uma práxis de desfetichização contínua, orientada à recuperação do controle humano sobre fins e meios. Tal perspectiva, destacada por intérpretes contemporâneos como Ricardo Antunes,

rejuvenesce a crítica marxiana ao ampliar seu alcance explicativo e sua força propositiva no presente.

Sem dispositivos vinculantes de deliberação coletiva, a participação permanecerá formal e a alienação política se reproduzirá, o que justifica a centralidade, em Mészáros, de formas de autogestão e participação substantiva como eixo orientador das suas análises. Como nosso objetivo não é apenas lecionar sobre o conceito de Alienação, indo para casa após uma aula, como se nada tivesse acontecido, mas buscarmos criticar o fenômeno da alienação, visando uma ruptura com as condições que o sustentam, nossa abordagem deste autor é fundamental para que nosso Produto Educacional seja melhor compreendido.

2.4.1 Essência e Aparência

Para compreendermos a importância da contribuição de Mészáros para uma teoria da alienação, precisamos inicialmente perceber que ele amplia e atualiza a teoria marxista da alienação ao situá-la nas estruturas sistêmicas do capitalismo tardio. O autor mostra como a reprodução das relações de produção e as mediações institucionais (Estado, mercado, mídia) não apenas ocultam as condições materiais dos sujeitos, mas também produzem formas de consciência fragmentadas e despolitizadas.

Em seu livro *Atualidade Histórica da Ofensiva Socialista* (MÉSZÁROS, 2010), o autor conecta essa análise teórica a uma crítica estratégica, argumentando que a superação da alienação exige uma ofensiva socialista que reconstrua a autonomia da sociedade civil, a desfetichização das instituições e rearticule a consciência coletiva em torno de disputas concretas por poder e redistribuição. Essa redistribuição não é apenas redistribuição de renda, mas alteração das condições materiais da agência política, tratando-se de criarmos (novas) instituições e relações sociais que permitam à classe trabalhadora intervir sobre a reprodução das relações de produção e definir prioridades coletivas, superando a alienação decorrente da separação entre essência (relações materiais) e aparência (formas políticas fetichizadas).

Assim, Mészáros desloca o foco de meras denúncias morais para a reconstrução de instrumentos políticos e sociais capazes de transformar as condições materiais. Mészáros integra o diagnóstico estrutural a uma proposta estratégica,

tornando o conceito de Alienação operacional para pensarmos tanto a crise ideológica contemporânea quanto as vias de recomposição da ação emancipatória:

> A alternativa necessária ao sistema parlamentar está em íntima associação com a questão da verdadeira participação, definida como autogestão plenamente autônoma da sociedade pelos produtores livremente associados em todos os domínios, muito além das restritas mediações (obviamente ainda necessárias durante algum tempo) do Estado político moderno. À primeira vista, a principal diferença entre o nosso interesse na participação e a necessidade de encontrar uma alternativa viável ao sistema parlamentar é que, sendo a plena participação um princípio regulador fundamental e permanente das inter-relações socialistas – não importando quão desenvolvida e longínqua a sociedade socialista –, é imediata a necessidade de se criar uma alternativa estrategicamente sustentável ao sistema parlamentar. Como sempre, esse é apenas o aspecto mais óbvio do importante problema de como libertar o movimento socialista da camisa de força do sistema parlamentar burguês. Há também outra dimensão, ligada ao desafio muito mais amplo e inevitável mencionado na literatura socialista como "o fenecimento do Estado". As dificuldades aparentemente proibitivas desse vital projeto marxiano aplicam-se com a mesma relevância e peso à participação e à forma duradoura de unificação das esferas reprodutiva material e política como a esperada alternativa radical prevista para o sistema parlamentar. De fato, quando consideramos a tarefa histórica de tornar real o "fenecimento do Estado", tornam-se inseparáveis a autogestão por meio da plena participação e, em oposição ao politicamente confinado formal/legal, a superação permanentemente sustentável do sistema parlamentar por uma forma positiva de tomada de decisão substantiva. (MÉSZÁROS, 2010, p. 16)

Constata-se, portanto, que a autogestão e a participação substantiva significam instâncias decisórias com poder real sobre prioridades, orçamento e controle social, superando a mera consulta formal que pretenda dar aparência de legalidade democrática a atos orientados pelos interesses particulares da classe dominante. O sistema parlamentar é apresentado, por exemplo, como mecanismo que institucionaliza a separação entre decisão política e participação social, confinando a ação coletiva ao formalismo representativo e exigindo, por isso, alternativas de autogestão e participação substantiva.

O que nota-se, com Mészáros, é que o fenômeno da alienação não é mero efeito psicológico, mas um produto de mediações institucionais que naturalizam a separação entre essência e aparência, vinculando seu diagnóstico à necessidade de uma alternativa ao sistema parlamentar, que seja centrada na autogestão e na participação substantiva, condição indispensável para a redistribuição do poder, a reconstrução de instrumentos e a superação das aparências fetichizadas. Para combater esse esvaziamento decisório, é necessário implementar conselhos deliberativos vinculantes, orçamentos participativos com efeitos obrigatórios e

mecanismos de autogestão, como passos concretos rumo a uma sociedade autogestionária.

István Mészáros (2010), assim, retoma e amplia a perspectiva marxista de alienação, desloca-a do nível psicológico ou moral para uma dimensão estrutural e institucional do capitalismo tardio. A alienação não é apenas percepção distorcida dos indivíduos, mas produto da reprodução social organizada por instituições (Estado, mercado, mídia, partidos) que mediam e naturalizam relações de poder e propriedade. Em *Atualidade Histórica da Ofensiva Socialista*, Mészáros conecta diagnóstico teórico e horizonte estratégico, mostrando que a superação da alienação exige não só crítica teórica, mas a reconstrução de instrumentos coletivos capazes de rearticular a agência social em termos materiais, ou seja, transformar condições de vida e as formas de mediação política que ocultam essas condições.

As categorias clássicas marxistas de “essência” e “aparência” fornecem um quadro analítico central para compreendermos essa proposta. Essência refere-se às relações sociais e às estruturas produtivas que determinam possibilidades e limites da vida social; aparência são suas formações ideológicas, institucionais e discursivas, que mascaram, legitimam ou desviam a atenção daquelas relações. Mészáros demonstra que, no capitalismo contemporâneo, as aparências (escândalos morais, mediatização, personalização do poder, narrativas de corrupção universal) funcionam deliberadamente como mecanismos de fetichismo e alienação, não apenas as ocultando, mas tornando difícil que a coletividade reconheça e aja sobre as causas materiais dos seus problemas!

A articulação entre a crítica de Mészáros e a distinção essência/aparência tem implicações analíticas e estratégicas. Analiticamente, nos obriga a investigar como dispositivos institucionais convergem para produzir uma consciência fragmentada; por exemplo, a homogeneização discursiva que apresenta os políticos como “todos corruptos” cria a possibilidade de se dizer “não gosto de política” como se fosse uma virtude possível, desviando o debate das relações de classe, das políticas distributivas e da regulação do capital, elementos essenciais para a perspectiva dos trabalhadores.

Estrategicamente, Mészáros revela nossa necessidade de orientar intervenções que modifiquem a essência, como reformas institucionais que democratizem o controle social; políticas econômicas redistributivas; fortalecimento de espaços públicos de deliberação; e educação políticas que reconstituam capacidades coletivas de reconhecimento e ação, fundamentais para o despertar da consciência.

Em Mészáros, a problemática essência/aparência aponta para uma prática política dupla e articulada: desconstruir as aparências que naturalizam o poder por meio do desmascaramento ideológico, da comunicação crítica e da transparência, enquanto se constroem efetivamente alternativas que alterem as condições materiais, tais como a base organizativa, propostas programáticas transformadoras e instrumentos de poder popular. Sem essa dupla operação, a teoria que esclarece a essência e a prática que transforma as condições materiais não conseguem evitar que a luta contra a alienação permaneça limitada à contestação simbólica, incapaz de recompor a autonomia da sociedade civil e de promover mudanças estruturais duradouras.

A distinção entre aparência e essência, presente de forma crucial em *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, de Karl Marx (2010), demonstra como as instituições políticas e jurídicas, isto é, a superestrutura, ocultam as relações sociais reais e os processos de alienação. Para Marx, a essência deve ser buscada na realidade material, e não nas formas abstratas do Estado. Esse princípio fornece os fundamentos teóricos sobre os quais se assentam os processos de alienação e sua abrangência nas diversas instâncias da sociedade.

Marx critica Hegel por inverter a relação entre sujeito e predicado, colocando o plano das ideias como sujeito e a realidade concreta como predicado. Contra isso, Marx propõe uma inversão materialista, a essência reside nas condições materiais e nas relações sociais reais, enquanto a aparência corresponde às formas externas, frequentemente mistificadas, que ocultam ou distorcem essa essência. Portanto, a crítica deve dirigir-se ao sujeito real, e não à abstração no plano das ideias. A aparência pode ser racionalizada ou legitimada, mas tende a entrar em contradição com a essência determinada pelas condições materiais e históricas (MARX, 2010).

Nesse diálogo crítico com Hegel, Marx evidencia que o Estado se apresenta como mediador e portador do interesse geral, sua aparência, mas sua essência consiste na separação e na alienação dos indivíduos em relação à sociedade.

> Que idealismo de Estado seria este, que, em lugar de ser a real autoconsciência dos cidadãos do estado, a alma comum do estado, seria uma pessoa, um sujeito? Hegel não desenvolve mais a respeito nessa frase. Mas consideremos, então, a segunda frase, ligada à primeira. o que importa, para Hegel, é apresentar o monarca como o homem-deus real, como a encarnação real da ideia. (MARX, 2010, p. 44).

A elevação do monarca à condição de “homem-deus real” e a encarnação da ideia exemplificam a alienação política da sociedade, que, em vez de ser sujeito de sua própria autoconsciência coletiva, transfere sua essência e poder para uma figura individual ou para o Estado de forma abstrata, tornando-se espectador de sua própria obra objetivada e perdendo o controle sobre sua realidade social e política. Marx demonstra que a figura do monarca como “homem-deus real” em Hegel é a expressão máxima da alienação política, pois concentra a autoconsciência coletiva dos cidadãos em um indivíduo, tornando-o a encarnação da ideia do Estado.

No contexto moderno, essa personificação associa-se ao Estado burguês, onde o poder e a essência social do povo são transferidos para instituições autônomas e opacas, como a burocracia, que Marx descreve como “o Estado com o formalismo” (MARX, 2010, p. 65), separada da sociedade e guardando o mistério de sua essência. Assim, tanto o monarca quanto a burocracia representam formas de alienação típicas do Estado burguês, nas quais o povo perde o controle sobre a própria realidade política e social:

> A “burocracia” é o 'formalismo de Estado” da sociedade civil. Ela é a 'consciência do Estado', a 'vontade do Estado', a 'potência do Estado' como uma corporação (em contraposição ao particular, o 'interesse universal' pode se manter apenas como um 'particular', tanto quanto o particular, contraposto ao universal, mantém-se como um 'universal'). O Estado deve ser corporação tanto quanto a corporação quer ser estado), como uma sociedade particular, fechada, no estado. Mas a burocracia quer a corporação como uma potência imaginária. [...] O 'formalismo de Estado', que é a burocracia, é o 'Estado como formalismo', e como tal formalismo Hegel a descreveu. Que este 'formalismo de Estado' se constitua em potência real e que ele mesmo se torne o seu próprio conteúdo material, isto é evidente na medida em que a 'burocracia' é uma rede de ilusões práticas, ou seja, a 'ilusão do Estado'. O espírito burocrático é um espírito profundamente jesuítico, teológico. Os burocratas são os jesuítas do Estado, os teólogos do Estado. A burocracia é a *république prêtre* (república dos frades). (Marx, 2010, p. 65).

Para Marx, a burocracia representa a alienação do Estado, transformando-o em uma entidade separada e opaca. Nela, o poder e a vontade coletiva do povo convertem-se em um formalismo vazio de significado, que cria uma rede de ilusões e distancia a sociedade civil do controle sobre sua própria realidade política.

Vemos em Marx (2010), mais uma vez na obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, que ele amplia e consubstancia a teoria da alienação para além da alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho. A alienação do produto do trabalho vem acompanhada de outras instâncias de alienação, geradas na

superestrutura e na infraestrutura social. Dialeticamente ligadas, elas conduzem o sistema capitalista, com o desenvolvimento das forças produtivas, a novas faces de sua mesma essência, que é a exploração do trabalho por meio da extração da mais-valia. István Mészáros moderniza a teoria, sem alterar sua essência, demonstrando as várias faces que podem assumir as aparências dos processos alienantes na sociedade contemporânea.

2.4.2 Teoria da Alienação

Em seu livro *A Teoria da Alienação em Marx* (MÉSZÁROS, 2006), com base no qual fundamentamos a presente subseção, István Mészáros (2006) apresenta uma contribuição que reafirma a importância da teoria da alienação como base para a superação do sistema capitalista. O pensamento marxista sobre o conceito é, assim, mais uma vez renovado e atualizado pelo autor, conforme vimos acima:

> A alienação da humanidade, no sentido fundamental do termo, significa *perda de controle*: sua corporificação numa *força externa* que confronta os indivíduos como um poder *hostil e potencialmente destrutivo*. Quando Marx analisou a alienação nos seus *Manuscritos de 1844*, indicou os seus quatro principais aspectos: 1) a alienação dos seres humanos em relação *à natureza*; 2) à sua própria *atividade produtiva*; 3) à sua espécie, como espécie humana; e 4) *de uns em relação ao outros*. Ele afirmou enfática mente que tudo isso não é uma "fatalidade da natureza — como de fato são representados os antagonismos estruturais do capital, a fim de deixá-los onde estão - mas uma forma de *auto-alienação*. Dito de outra forma, não é o feito de uma força externa todo poderosa, natural ou metafísica, mas o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que pode ser positivamente alterado pela intervenção consciente no processo histórico para "transcender a auto-alienação do trabalho". Na fase ascensional do desenvolvimento do sistema, o controle do metabolismo social pelo capital resultou num antes inimaginável aumento das forças de produção. Mas o outro lado de todo esse aumento das forças de produção é a perigosa multiplicação das forças de destruição, a menos que prevaleça um controle consciente de todo o processo a serviço de um projeto humano positivo. O problema é que o capital é incompatível com um modo alternativo de controle, não importando o quanto sejam devastadoras as consequências da imposição de seu próprio projeto fetichista de expansão incontrolável do capital. Ao longo do século passado, quando sofremos a destrutividade de duas guerras mundiais, a alienação do controle que antes era benéfica tornou-se esmagadoramente negativa devido ao fim da ascendência histórica do sistema. Tanto isso é verdade que hoje — como a forma concebivelmente mais extrema de alienação auto-imposta — a própria sobrevivência da humanidade está ameaçada. É por isso que é imperativo enfrentar o grande desafio da incontrolabilidade global do capital em nossos dias, antes que seja tarde demais para isso. A urgência histórica da crítica da alienação, no espírito marxiano, não poderia ser maior do que é hoje. (MÉSZÁROS, 2006, p. 14)

Com base em um estudo sistemático dos manuscritos de 1844 de Marx, Mészáros não se limita a uma reconstrução histórico-conceitual, ele realiza uma sistematização teórica que universaliza o conceito, demonstrando que a alienação é um fenômeno estrutural e totalizante da organização social capitalista, a qual permeia todas as instâncias da vida contemporânea. Esse trabalho de análise consiste em mais uma vez resgatar a gênese e o desenvolvimento do conceito nos textos de Marx, especialmente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* e em *O Capital*, situando-os em seu contexto intelectual de origem.

Mészáros, entretanto, avança para uma sistematização teórica que expande e atualiza, como já vimos acima que fizera em outro de seus trabalhos, a crítica da alienação para além do contexto socioeconômico do século XIX. Sua análise central objetiva novamente demonstrar que a alienação ultrapassa a condição de um fenômeno episódico, restrito à esfera do trabalho industrial, configurando-se, antes, como uma característica universal do metabolismo social do capital. Nessa perspectiva, a alienação transcende a mera dimensão econômica, perpassando de forma sistêmica todas as instâncias da vida social: do Estado e da cultura às relações interpessoais e aos mecanismos de controle tecnoburocrático do capitalismo contemporâneo.

Para compreendermos a abrangência e a profundidade dessa releitura, que atualiza a teoria da alienação para a contemporaneidade, faz-se necessário examinar suas principais articulações teóricas. A análise que se segue organiza as contribuições de Mészáros em cinco eixos inter-relacionados: a universalização do conceito, a sua sistematização estrutural, a abordagem dialética da totalidade, a concepção da superação como projeto emancipatório e, por fim, o papel central da práxis como método de compreensão e transformação. Cada um desses eixos ilumina um aspecto dos argumentos do autor, revelando como ele complexifica a teoria marxista ao insistir na natureza totalizante da dominação capitalista e nas condições necessárias para a sua transcendência histórica.

A universalização do conceito reside na ampliação de sua abrangência para as diversas instâncias sociais. A alienação não pode ser compreendida como um fenômeno restrito à esfera produtiva e industrial, tal como a que se desenvolveu a partir da Segunda Revolução Industrial e foi magistralmente retratada no filme *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin. Para Mészáros, leituras reducionistas de Marx poderiam sugerir essa limitação. Contudo, ao analisar a fundo a obra marxiana,

percebe-se que a alienação é uma categoria estrutural e universal da estrutura social do capitalismo. Portanto, sua lógica permeia e determina a totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista, independentemente da fase histórica.

Essa universalização opera em duas dimensões principais: a expansão para todas as esferas da vida social e a atualização para o capitalismo contemporâneo. Na primeira dimensão, Mészáros mostra como a perda de controle característica da alienação se reproduz muito além da fábrica. Ela se manifesta na esfera política, através de um Estado que se apresenta como poder alienado frente aos cidadãos; na cultura, transformada em mercadoria e instrumento de conformismo; e nas relações interpessoais, mediadas por valores de troca e competição. A alienação deixa de ser uma condição exclusiva do trabalhador industrial para se tornar uma experiência generalizada na sociedade:

> Marx é acusado, com frequência, de "determinismo econômico". Supõe-se que ele tenha a ingênua ideia segundo a qual a economia determina, mecanicamente, todos os aspectos do desenvolvimento. Não é preciso dizer que tais acusações não podem ser levadas a sério. Pois – como já dissemos – na visão de Marx o primeiro ato histórico do homem é a criação de sua primeira necessidade nova, e nenhuma determinação mecânica pode explicar isso. Na concepção dialética de Marx o conceito-chave é a "atividade humana produtiva", que nunca significa simplesmente "produção econômica". Já desde o princípio ela é muito mais complexa do que isso, como de resto indicam as referências de Marx à ontologia. Defrontamo-nos aqui com uma estrutura extremamente complicada, e as afirmações de Marx sobre a significação ontológica da economia só serão compreendidas se formos capazes de apreender a ideia marxiana das múltiplas mediações específicas, nos mais variados campos da atividade humana, as quais não são simplesmente "construídas sobre" uma base econômica, mas também estruturam ativamente esta última, por intermédio de sua estrutura própria enormemente intrincada e relativamente autônoma. [...] Não se pode compreender o "específico" sem identificar suas múltiplas interconexões com um determinado sistema de mediações complexas. Em outras palavras: devemos ser capazes de ver os elementos "atemporais" (sistemáticos) na temporalidade, e os elementos temporais nos fatores sistemáticos. (MÉSZÁROS, 2006, p. 108-109)

Na segunda dimensão, Mészáros amplia o escopo da alienação para a totalidade do capitalismo tardio, fase histórica do sistema caracterizada pela financeirização global, pela hegemonia do capital monopolista-financeiro, pela integração total da ciência e da tecnologia ao ciclo de acumulação e pela transformação do consumo e da cultura em pilares centrais da reprodução social. Sua contemporaneidade reside precisamente na maneira como esses elementos intensificam e universalizam os mecanismos de alienação, estendendo-os para

instâncias antes consideradas desvinculadas do sistema produtivo, como o lazer, a subjetividade e a vida privada. O autor demonstra que, nesta fase, por ele designada como capitalismo tardio e que corresponde à configuração atual do sistema, os mecanismos de alienação não só persistem como se sofisticam, com a expansão do consumismo, da burocracia administrativa e da tecnologia integrada à lógica da acumulação. O controle da estrutura social pelo capital atinge níveis inéditos, onde o próprio tempo livre e a formação da consciência se tornam territórios de colonização e dominação. A análise de Mészáros nos mostra que a alienação é um processo dinâmico e abrange todas as instâncias da estrutura social, cuja universalização é a própria condição de sobrevivência do sistema em sua fase atual.

Para Mészáros, a compreensão da alienação como fenômeno sistêmico e objetivo, inerente à própria estrutura do modo de produção capitalista, se dá a partir da compreensão da universalização dos processos alienativos presentes em todo o tecido social. Aprofundando-se na análise, ele revela seus mecanismos internos de funcionamento e reprodução. Para Mészáros, a alienação não é um mal-estar subjetivo, uma patologia social eventual ou um simples efeito colateral do processo industrial. É parte constitutiva e enraizada, necessária para o funcionamento da lógica do capital, que se organiza como um sistema totalizante com dinâmica própria.

Essa característica constitutiva e permeante do capital significa que a alienação não é um acidente na trajetória do capitalismo, mas um elemento funcional e indispensável para sua existência. Dentro da lógica do capital, o imperativo de extração da mais-valia para sustentar a acumulação, mediante o aumento da produtividade e a realização do lucro, requer a contínua transformação de todas as atividades e relações em mercadorias ou em meios para a produção de mais mercadorias. Nesse processo histórico e sistêmico da conversão do capital, no qual relações, atividades, bens e outros aspectos da vida humana que anteriormente possuíam outras lógicas próprias de sociabilidade, manifestações culturais, percepção de tempo e de espaço, são transformados em mercadorias ou em meios de produção. A mercantilização de todas as instâncias da estrutura social se faz contaminar com as necessidades prementes da acumulação capitalista.

É dentro desta estrutura que a alienação surge como o mecanismo que separa os seres humanos do controle sobre suas próprias atividades e seus resultados, transferindo esse controle, de forma estrutural e não voluntária, para a esfera da impessoalidade do mercado e da naturalização da propriedade privada dos meios de

produção. Por estar entranhada em todo o tecido social, essa lógica totalizante, portanto, não se contém na economia; é a forma social específica pela qual o capital se reproduz e se expande, diluindo e eliminando divergências à sua lógica totalizante. O fundamento desta sistematização está contido no próprio conceito marxista de reprodução ampliada do capital, processo contínuo e necessário pelo qual o capital reinveste parte do lucro para expandir a produção, aumentar a escala de exploração e acumular mais valor, perpetuando e ampliando o próprio sistema capitalista.

É o imperativo da acumulação que subordina progressivamente todas as esferas da vida à lógica do capital. Neste processo, a alienação opera como o mecanismo central que desvincula as atividades humanas de seus fins próprios, transformando-as em meio abstrato para a valorização. O trabalhador é alienado não apenas do produto de seu trabalho, mas da própria possibilidade de determinar os fins e os meios da atividade produtiva individual ou, sobretudo, coletiva. Essa perda de controle, entretanto, não se limita à fábrica; ela se estende e se refrata em todas as instituições sociais e demais estruturas sociais, perpassando do Estado à família, da escola aos meios de comunicação, que passam a reproduzir, em sua lógica interna, a mesma separação entre os indivíduos e o controle sobre suas condições de existência:

> Quando tomamos em consideração a “privatização” à luz das características anteriormente enumeradas, sua natureza alienada torna-se transparente, porque a “privatização” significa abstração (na prática) do *lado social* da atividade *humana*. Se, porém, a atividade social de produção é uma condição elementar para a existência humana do indivíduo (com suas necessidades cada vez mais complexas e socialmente determinadas), esse ato de abstração, qualquer que seja a sua forma, é necessariamente alienação, porque limita o indivíduo à sua “crua solidão”. A sociedade é a “segunda natureza” do homem, no sentido de que as necessidades naturais originais são transformadas por ela e, ao mesmo tempo, integradas numa rede muito mais ampla de necessidades, que são, no conjunto, o produto do homem socialmente ativo. Portanto, abstrair-se desse aspecto do homem no *culto do eu*, em oposição ao homem social, equivale ao culto de um eu alienado supersimplificado, porque o verdadeiro eu do ser humano é necessariamente um eu cuja “natureza está fora de si mesmo”, isto é, define-se em termos de relações interpessoais, sociais, imensamente complexas e específicas. Mesmo as *potencialidades* do indivíduo só podem ser definidas levando-se em conta relações das quais ele é apenas uma parte. Para que alguém seja “um grande pianista em potencial”, é preciso não só a existência de um instrumento musical — socialmente produzido — como também a atividade, altamente complexa, do gozo musical seletivo. Em todos esses casos, a alienação surge como um *divórcio* entre o individual e o social, entre o natural e o autoconsciente. Segue-se, em contraposição, que numa relação humana não-alienada, o individual e o social, o natural e o autoconsciente devem estar juntos e formar uma *unidade complexa*. E isso nos leva a uma outra questão importante: qual a conexão entre a alienação e aquelas necessidades e

> poderes que são o resultado do intercâmbio social, isto é, o produto da sociedade? Temos aqui de distinguir, primeiro, entre dois sentidos de *natural e artificial*, conforme usados por Marx. No primeiro sentido, natural significa simplesmente “aquilo que é produto direto da natureza”, e em oposição a ele artificial significa “feito pelo homem”. No segundo sentido, porém, o que não é um produto direto da natureza, mas criado por um *intermediário social*, é natural na medida em que seja idêntico à “segunda natureza” do homem, ou seja, a sua natureza tal como criada pelo funcionamento da socialidade. (É importante distinguir entre “socialidade” e “sociedade”. Esta última, em contraste com a imediação sensível — “sensorial” — dos indivíduos, é uma abstração: para percebê-la, é necessário transcender esta imediação dos indivíduos. “Socialidade”, porém, é na realidade inerente a todo indivíduo isolado. É por isso que uma sociedade jamais pode ser chamada de “natural”, ao passo que a *socialidade* é adequadamente definida como a *segunda natureza do homem*). O oposto a esse segundo sentido de natural evidentemente não é “feito pelo homem” — pois ele *é* feito pelo homem — mas “aquilo que se opõe à natureza humana enquanto socialidade”. Apenas esse segundo sentido do termo “artificial” é moralmente relevante. As necessidades e apetites criados pelo homem não são artificiais no segundo sentido, desde que estejam em *harmonia* com o funcionamento do homem como ser natural social. Se, porém, estiverem em desarmonia, ou puderem mesmo levá-lo a um ponto de colapso, devem ser rejeitados como *necessidades artificiais.* (MÉSZÁROS, 2006, p. 160-161)

A força argumentativa dessa passagem reside na maneira como Mészáros articula a abstração prática da privatização com a constituição ontológica do ser social. Ao demonstrar que a "privatização" efetua uma cisão artificial no tecido social, convertendo uma relação coletiva em uma posse excludente, ele expõe o mecanismo gerador da alienação: a transformação de uma mediação social constitutiva em uma barreira que confina o indivíduo à sua "crua solidão".

Esse processo, no entanto, não se restringe à esfera jurídica ou econômica; ele se refrata na própria subjetividade. O exemplo do pianista em potencial revela que até a mais íntima aptidão individual é, em sua gênese e realização, um produto de mediações sociais complexas, o instrumento fabricado, a tradição musical, o gosto estético coletivamente formado. A alienação, portanto, manifesta-se também como uma falsa consciência dessa realidade: o "culto do eu", que celebra uma individualidade autossuficiente e desenraizada, é na verdade o culto de um "eu alienado supersimplificado", pois nega a natureza social que o constitui.

É nesse movimento dialético, onde as necessidades naturais primárias são transformadas e integradas em uma rede social mais ampla, que se opera a passagem da primeira para a segunda natureza. A sociedade deixa de ser um ambiente externo para se tornar a substância mesma da condição humana, uma "natureza" cujas leis, embora históricas, são experimentadas com a força de uma fatalidade. A crítica de Mészáros mostra, assim, que a alienação não é a ausência de socialidade, mas sua

distorção sistêmica. É a socialidade posta em movimento como separação, fazendo com que os indivíduos vivam suas relações constitutivas subjetivas e alheias de senso crítico como resultado da alienação totalizante.

A alienação consolida-se como uma segunda natureza, que se naturaliza nas relações sociais. Sua apresentação não é a de um produto histórico ou fruto das ancestralidades, mas sim a de uma condição inevitável e atemporal da vida em sociedade. O sistema capitalista, em sua busca por reproduzir-se infinitamente, gera e regenera constantemente as condições da alienação em níveis cada vez mais complexos e internalizados.

A crítica de Mészáros desloca-se da esfera moral ou psicológica para a esfera político-estrutural. A superação da alienação não dependeria de uma mudança de consciência individual ou de reformas pontuais, mas de uma transformação radical que rompesse com a própria lógica sistêmica da reprodução ampliada do capital. Portanto, Mészáros, ao se debruçar sobre esta estrutura fundamental, demonstra que a teoria da alienação ganha um caráter robusto e sua urgência histórica, apontando para a necessidade de um projeto de sociedade alternativo, construído a partir do controle consciente e coletivo de todas as estruturas sociais.

Referindo-se ao método de análise necessário para compreender a alienação em sua dimensão universal e estrutural, Mészáros não se limita a identificar a presença da alienação em múltiplas esferas. É necessário compreender com ela se articula com a totalidade concreta, um sistema de relações onde cada parte se define em função do todo e, simultaneamente, o condiciona. Assim, entende-se a adoção de uma visão dialética que rejeita tano o isolamento dos fenômenos quanto a explicação mecanicista, enfatizando o papel das mediações sociais como elos que se entrelaçam e se reproduzem na lógica do capital nas diversas instâncias da dinâmica social.

A alienação não é tratada como um fenômeno autônomo que se apresenta isoladamente nos campos da política, da cultura ou do trabalho. Ela é entrelaçada com todas as instâncias da sociedade sujeitas à hegemonia da lógica do capital, manifestando-se, entretanto, de modo diferenciado em cada esfera através de mediações particulares. O Estado, por exemplo, opera como uma mediação política que formaliza e executa a dominação, transformando o controle social em um aparato burocrático, hoje intensificado pela hiperdigitalização, processo de invasão da vida por tecnologias digitais, que muitas vezes se apresentam através de interfaces hostis aos

“usuários”, capturando o tempo livre e se apresentando como “obrigatórias”, o que consolida processos alienantes.

Na cultura, a mediação ocorre pela mercantilização dos símbolos e afetos, convertendo a expressão humana em produto de consumo e lazer padronizado, e fomentando o individualismo competitivo, onde o valor, o sucesso e a identidade do indivíduo são definidos pela sua capacidade de superar os outros em uma disputa por recursos, status ou reconhecimento, dentro de uma lógica que naturaliza a competição como motor das relações sociais.

No âmbito do trabalho, a mediação se concretiza na organização técnica do processo produtivo, que fragmenta a atividade e desloca o sentido do fazer para a pura valorização do capital. Cada uma dessas mediações absorve e reprocessa a lógica alienante do sistema, dando-lhe uma forma específica e, ao mesmo tempo, reforçando sua totalidade e desvendando como a alienação se torna uma força aparentemente impessoal e inescapável, que permeia desde as instituições mais amplas até as relações intersubjetivas mais íntimas:

> Evidentemente, o "determinismo econômico" nega a inter-relação dialética de temporalidade e atemporalidade, de descontinuidade e continuidade, de história e estrutura. Opõe à concepção dialética marxiana um modelo mecânico no qual uma estrutura atemporal de determinações prevalece. (Alguns dos chamados "marxistas estruturalistas", com sua rejeição antidialética do "historicismo", são representativos do "determinismo econômico vulgar", com um disfarce "estruturalista" culturalmente em moda. Foi essa velha tendência do "determinismo econômico vulgar" que levou Marx a dizer, há muito tempo: "Eu não sou marxista".) O conceito de *mediações complexas* está ausente da visão dos deterministas econômicos que – ainda que inconscientemente – capitulam ante a "necessidade econômica cega" que parece predominar por meio do caráter fetichista do capitalismo, pela alienação e reificação das relações sociais de produção no capitalismo. (As *Geisteswissenschaften* ["ciências do espírito"] e – *mutatis mutandis* – suas versões estruturalistas modernas são, quanto à sua estrutura conceitual fundamental, uma forma mistificada de determinismo econômico "de cabeça para baixo", na medida em que lhes falta o conceito crucial de *mediação*. Elas refletem o caráter imediato da reificação capitalista, mesmo que de maneira invertida, afirmando o mesmo tipo de determinações mecânicas diretas sob nomes "espiritualizados". Consequentemente, evidenciam uma negação rígida de toda historicidade, ou então inventam uma pseudo-história do "espírito", desprovida das transições e mediações dialéticas objetivas que caracterizam uma genuína exposição histórica. É bastante significativo que alguns "estruturalistas marxistas" possam oscilar, com a maior facilidade, entre as categorias de *Geisteswissenschaften* e seus próprios conceitos pseudomarxistas – isto é, conceitos deterministas econômicos vulgares.) (MÉSZÁROS, 2006, p. 109)

A afirmação de que Marx declarou "não ser marxista" não é uma simples anedota histórica, mas a expressão aguda de um princípio teórico fundamental que

Mészáros recupera: a rejeição da reificação do pensamento. Este conceito significa, em sua essência, a recusa em transformar ideias vivas e análises históricas em dogmas estáticos e fórmulas prontas. Para Marx, sua obra não constituía um "ismo" dogmático, um sistema fechado de leis atemporais, mas uma crítica viva e um método de análise da totalidade social em movimento histórico. A transformação de seu pensamento em "marxista", especialmente em sua variante economicista e vulgar, representa precisamente o tipo de alienação teórica que ele combateu: a elevação de conceitos dialéticos a um dogma abstrato, divorciado da práxis e da investigação concreta, que opera como uma estrutura atemporal de determinações.

Ao vincular essa observação à crítica do determinismo econômico, Mészáros realiza uma dupla operação. Primeiro, desautoriza as leituras reducionistas que petrificam a dialética marxiana em um modelo mecânico. Segundo, reafirma que o núcleo da teoria da alienação é, ela mesma, uma ferramenta crítica contra a alienação do próprio pensamento crítico, exigindo uma compreensão da totalidade concreta mediada pela história.

A menção às *Geisteswissenschaften*, as "ciências do espírito", é fundamental nesse argumento. Ela expõe que o reducionismo não é monopólio do economicismo vulgar. A tradição intelectual que pretende estudar a cultura, a ética ou a história de forma autônoma e espiritualizada, desprovida do conceito de mediação material, comete o mesmo erro estrutural, apenas invertido. Ela substitui a determinação mecânica da economia pela determinação mecânica do "espírito", perpetuando uma visão fetichizada e a-histórica da sociedade. Assim, a recusa de Marx em ser "marxista" converte-se, na análise de Mészáros, no gesto paradigmático de uma teoria que só se realiza na medida em que nega sua própria cristalização ideológica e se mantém como instrumento de desvelamento das mediações sociais, contra toda forma de determinismo, seja ele material ou espiritual.

Mészáros formula uma crítica contundente às interpretações reducionistas, sejam as de viés economicista, que reduzem as dimensões sociais à esfera do setor produtivo, sejam aquelas de inspiração culturalista ou existencialista, que tratam a alienação como um mal-estar psicológico ou filosófico desvinculado da base material. Para ele, a dialética da totalidade e das mediações é o antídoto teórico contra a fragmentação e a simplificação conceitual, revelando que a alienação é um processo unitário com múltiplas determinações. Esse entendimento é necessário para conectar a análise crítica à possibilidade de superação histórica, pois apenas ao se reconhecer

a alienação em sua totalidade articulada dialeticamente será possível vislumbrar uma práxis transformadora capaz de atuar simultaneamente em suas diversas dimensões.

A contribuição de Mészáros aqui novamente avança da análise crítica para a proposição política, conforme já discutimos na subseção anterior: a superação da alienação não é um ajuste interno ao capitalismo, mas um projeto histórico de emancipação social. A alienação, para o autor, só poderá ser superada por meio de uma ruptura radical com a lógica do sistema capitalista e com a construção consciente de uma estrutura social alternativa, baseada na autodeterminação para o controle coletivo dos meios de produção.

Iniciativas ligadas às políticas dos movimentos sociais e partidos social-democratas preservam a estrutura do capital. Melhorias salariais, humanização do trabalho ou políticas de avanço do bem-estar social são assimiladas e/ou reajustadas por contramedidas concentradoras da riqueza e benéficas para a reprodução do capital. A ordem econômica concentradora de capitais permanece intacta, apesar de haver ocasionalmente medidas distributivas. A verdadeira superação exige, portanto, a abolição das mediações alienantes que convertem a atividade humana em trabalho assalariado, o Estado em poder separado e a cultura em mercadoria. A práxis revolucionária não é um ato pontual, mas um processo contínuo de desfetichização e reapropriação consciente das relações sociais, que transforma as relações de produção e, consequentemente, todas as esferas da vida:

> É esse o ponto em que chegamos a Marx. Pois o aspecto central da teoria da alienação de Marx é a afirmação da superação historicamente necessária do capitalismo pelo socialismo, liberada de todos os postulados morais abstratos encontrados nos escritos de seus predecessores imediatos. A base de sua afirmação não foi simplesmente o reconhecimento dos insuportáveis efeitos desumanizadores da alienação – apesar de que, subjetivamente, é claro que isso teve um papel muito importante na formação do pensamento de Marx –, mas o profundo entendimento do fundamento ontológico objetivo do processo, o qual permaneceu oculto para seus predecessores. O "segredo" dessa elaboração da teoria marxista da alienação foi revelado pelo próprio Marx, quando ele escreveu em seus *Grundrisse*: "esse processo de *objetivação* surge de fato como um processo de *alienação do ponto de vista do trabalho*, e como *apropriação* do trabalho alheio, do *ponto de vista do capital*" (MARX, 1857-1858, p. 716, apud MÉSZÁROS, 2006, p. 64). Os determinantes fundamentais da alienação capitalista tinham, portanto, de permanecer ocultos para todos aqueles que se associavam – conscientemente ou não, de uma forma ou de outra – com "o ponto de vista do capital". Uma virada radical do ponto de vista da crítica social era uma condição necessária para o êxito, sob esse aspecto. Tal virada envolveu a adoção crítica do ponto de vista do trabalho, a partir do qual o processo capitalista de *objetivação* podia aparecer como um processo de *alienação*. (Nos escritos de pensadores anteriores a Marx, ao contrário, a "objetivação" e a "alienação" permaneciam inescapavelmente emaranhadas entre si.). É,

> porém, vital ressaltar que essa adoção do ponto de vista do trabalho tinha de ser crítica. Pois uma identificação simples, acrítica, com o ponto de vista do trabalho – tal que visse apenas a alienação, ignorando a *objetivação* implícita nela, assim como o fato de que essa forma de *objetivação alienante* era uma fase necessária no desenvolvimento histórico das condições ontológicas objetivas do trabalho – teria significado um subjetivismo e uma *parcialidade* inevitáveis. A *universalidade* da visão de Marx tornou-se possível por ter ele conseguido identificar a problemática da alienação, a partir de um ponto de vista do trabalho adotado criticamente, em sua complexa totalidade ontológica, caracterizada pelos termos "objetivação", "alienação" e "apropriação". Essa adoção crítica do ponto de vista do trabalho significou uma concepção do proletariado não simplesmente como uma força sociológica diametralmente oposta ao ponto de vista do capital – e assim permanecendo na órbita deste último –, mas como uma força histórica *que se transcende a si mesma* e que não pode deixar de superar a *alienação* (isto é, a forma historicamente dada de *objetivação*) no processo de realização de seus próprios objetivos imediatos, os quais coincidem com a "reapropriação da essência humana" (MÉSZÁROS, 2006, p. 64-65).

Finalmente, nesta passagem, fica explicitado o cerne ontológico e estratégico da superação da alienação em Marx, conforme recuperado por Mészáros. A superação não é um imperativo moral externo, mas uma necessidade histórica imanente que emerge da própria contradição capitalista, tal como desvelada pela adoção crítica do ponto de vista do trabalho. É precisamente essa perspectiva que, ao revelar a dupla natureza do processo capitalista como objetivação e alienação, conduz a uma redefinição do proletariado. Este deixa de ser compreendido como uma vítima passiva para ser identificado como a força histórica que porta, em sua própria condição, a necessidade imperativa de sua auto-superação.

A ideia de uma práxis revolucionária configura-se, portanto, como um processo contínuo de desfetichização, que se inicia na consciência crítica do trabalho alienado e deve culminar na reapropriação da essência humana por meio da transformação radical das relações de produção. A superação da alienação revela-se intrinsecamente ligada à construção de uma nova estrutura social, na qual a atividade humana consciente substitui a compulsão fetichista do capital.

Para Mészáros, essa transformação só é realizável mediante a edificação de uma nova estrutura social, um sistema em que a compulsão fetichista da acumulação seja substituída pela autodeterminação democrática. Supõe-se, portanto, que, na autogestão de unidades produtivas e em serviços públicos, haja colegiados com competência normativa e instrumentos de controle social capazes de incidir materialmente na alocação de recursos.

Isso implica uma reorganização radical da produção, não como um fim em si, mas como condição material para dissolver a separação entre os indivíduos e o poder

sobre sua própria existência. A superação da alienação, portanto, não é uma reforma setorial, mas a criação de uma totalidade social qualitativamente diferente, em que as necessidades humanas e ecológicas, e não a valorização abstrata, organizem as relações entre sociedade e natureza.

A teoria da alienação, tal como sistematizada por Mészáros, culmina, como já vimos na subseção anterior, em uma proposta política radical de uma práxis histórica permanente de desfetichização e reconstrução consciente. Seu legado teórico reside em demonstrar que a crítica mais profunda ao capitalismo é, simultaneamente, o fundamento para a construção de uma alternativa estrutural onde a atividade humana, livre da mediação alienada do valor, possa realizar seu potencial social e criativo!

2.4.3 Educação em Mészáros

Um último ponto que gostaríamos de abordar em relação a Mészáros é a sua abordagem específica da questão da educação, autor pelo qual realmente ficamos bastante interessados no curso de nossa pesquisa. Em seu livro *A Educação para Além do Capital,* Mészáros (2008) faz uma análise sistemática sobre o papel da educação na reprodução e na transformação social sob o capitalismo atual. O autor mostra como as instituições escolares funcionam não apenas como fornecedores de competências técnicas, mas como aparelhos que legitimam valores e práticas que oferecem alicerces para manutenção do *status quo*.

Com isso, sua obra constata a intrínseca conexão entre educação e organização do trabalho e, por isso, Mészáros defende reformas estruturais que superem as margens da estrutura dominante. Para ele, somente uma educação universalmente integrada à autogestão dos processos sociais e orientada à formação permanente permite a reapropriação coletiva dos fins e meios da vida social.

Mészáros sustenta que a superação da alienação exige uma ruptura com a lógica da acumulação, a construção de formas de participação substantiva e a criação de instituições que democratizem efetivamente prioridades, orçamentos e controle social, de modo a tornar a educação um instrumento de emancipação e não um mecanismo de reprodução das desigualdades:

> Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e

> historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples facto, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. [...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25-27)

Para sustentar sua análise sobre a educação, Mészáros novamente orienta os leitores por eixos articuladores que já discutimos acima: a ampliação do conceito de alienação para além da esfera da fábrica, incorporando a análise das estruturas sociais e institucionais que produzem processos alienativos, a adoção de uma leitura dialética da totalidade e das mediações que conectam economia, política e cultura; a proposição de um projeto emancipatório que reconfigure as condições materiais de vida; e a ênfase na práxis como método de transformação concreta. Assim, mais uma vez dentro deste escopo ampliado, entende-se que os processos geradores de alienação não podem ser tratados apenas na esfera produtiva, mas constituem uma categoria que atravessa política, cultura, subjetividade e tecnologia, dando sentido à explicação de como a acumulação capitalista molda amplas dimensões da vida e das relações sociais:

> Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. (MÉSZÁROS, 2008, p. 59)

A discussão da alienação perpassa todos esses eixos. Ela é o nó explicativo que articula diagnóstico e estratégia, mostrando por que a educação e as instituições só podem ser transformadas por mudanças estruturais e por práticas coletivas de reapropriação. A educação formal e institucional, quando subordinada à lógica da acumulação, revela seus limites estruturais para operar processos emancipatórios.

No âmbito da EPT, no Brasil, estes limites tornam-se concretos, observam-se currículos orientados pela empregabilidade e demandas mercadológicas, pela redução da carga horária das disciplinas de formação geral em favor de disciplinas técnicas fragmentadas e pouco competitivas, muitas vezes subordinadas a demandas conjunturais que pouco contribuem, mesmo dentro da lógica de formar para o mercado de trabalho. Nestas condições, “a escola tende a funcionar como aparelho de legitimação das desigualdades” (MÉSZÁROS, 2008, p. 36), incapaz de promover por si só uma transformação qualitativa, porque suas práticas e governanças estão frequentemente inseridas e capturadas por estruturas externas de poder econômico e por rotinas administrativas que priorizam eficiência, a certificação e indicadores em detrimento da formação crítica e coletiva, desfavorecendo processos de autoavaliação e de gestão comunitária:

> A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão — pelos produtores livremente associados — das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo — e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. (MÉSZÁROS, 2008, p. 74-75)

A autotransformação organizacional implica formação coletiva, processos permanentes de reflexão crítica e a reconfiguração das relações internas de poder, de modo que os trabalhadores da escola não sejam meros executores de rotinas, mas sujeitos ativos da reapropriação institucional. Em suma, a educação emancipadora proposta por Mészáros demanda uma estratégia dupla: práticas pedagógicas que fomentem consciência crítica e intervenções institucionais que coloquem a gestão da educação sob controle social efetivo. Sem essa conjunção, a EPT e as demais modalidades continuarão presas às limitações reprodutivas do capital.

Ou seja, mudanças só se realizarão se a própria comunidade escolar, incluindo dirigentes, corpo técnico-administrativo e professores, além de discentes e suas famílias, se libertarem de práticas e identidades reprodutoras da alienação! E é este o desejo expresso pela presente dissertação e pelo Produto Educacional ilustrativo, a ela correspondente.

3. METODOLOGIA E PRODUTO EDUCACIONAL

Feita a devida fundamentação teórica desta dissertação, no longo capítulo acima, cabe agora tratarmos da metodologia empregada na pesquisa que originou esta dissertação de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica e o seu produto educacional correspondente.

Como pôde ser observado já no capítulo anterior, nos conduzimos por uma pesquisa teórica rigorosa, qualitativa e com enfoque em um levantamento bibliográfico de referências, com um aprofundamento reflexivo das questões levantadas nas obras. O nosso objetivo central inicial foi investigarmos o conceito de Alienação no pensamento de Karl Marx e suas implicações para uma educação crítica contemporânea, por meio da análise de contribuições também de outros teóricos sobre o tema. A pesquisa pode ser caracterizada, portanto, como um estudo teórico qualitativo, visando compreensão aprofundada do conceito e do fenômeno em discussão, possibilitando diálogos críticos com as obras selecionadas e uma interpretação nossa acerca da Alienação.

Os procedimentos metodológicos envolveram, portanto, tal busca por referências, na literatura embasada no método do materialismo histórico e dialético, além da análise de alguns artigos e obras de autores com relevância acadêmica. Essa abordagem garantiu que a pesquisa se sustentasse teoricamente e contextualmente, como veremos nos capítulos a seguir.

Mas realizamos uma leitura crítica das obras e do contexto abordado, buscando um entendimento mais aprofundado das intersecções entre as teorias dos autores referidos e a Educação Profissional e Tecnológica, além de refletirmos sobre práticas pedagógicas que promovessem uma educação crítica e emancipadora, com foco na criação de nosso Produto Educacional.

Os procedimentos descritos permitiram que a pesquisa tenha sido conduzida de maneira sistemática e rigorosa, garantindo uma compreensão abrangente do problema de pesquisa, relacionando a alienação e a Educação Profissional e Tecnológica. A expectativa é que este estudo contribua para a construção de uma base teórica sólida, apresentada no corpo da dissertação, que sirva de apoio a futuras práticas pedagógicas na EPT, visando o desenvolvimento de uma consciência crítica entre seus e suas estudantes.

Quanto ao Produto Educacional, presente no apêndice desta dissertação, construído com base nesta metodologia, trata-se de uma “Oficina Pedagógica sobre Alienação”, cuja aplicação é a própria disponibilização para oficineiros(as) interessados(as). Como sugestão de recurso didático motivador, utilizamos o filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, pensando em uma atividade voltada para a EPT e, em particular, para os alunos de PROEJA (Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos), modalidade EJA oferecida na rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT). Mas o filme é um recurso sugerido, de modo algum uma obrigatoriedade, cabendo a docentes, discentes e técnico-administrativos que forem realizar uma oficina sobre a alienação, escolher o(s) recurso(s) que julgarem mais adequados.

Nosso intuito é promovermos uma contribuição, em termos de prática pedagógica, que vise a reflexão crítica sobre as condições de existência a que é submetida a classe trabalhadora brasileira, e sobre o seu processo de alienação correspondente. Assim, operacionalizamos nossa abordagem sobre a alienação a partir da exibição de Tempos Modernos (1936), de Chaplin, como estratégia de problematização que se pretende freiriana, em que cada estudante poderá se reconhecer e narrar suas experiências e impressões sobre a alienação experenciada, de modo a produzir uma construção coletiva de explicações formativas que contribuam para a análise crítica do modelo de sociedade em que vivemos.

Nessa perspectiva, propomos a “Oficina Pedagógica sobre Alienação” como Produto Educacional, inspirados em Candau et. al. (2000) e em Andrade, Lucinda e Sacavino (2007), buscando contribuir efetivamente para a formação omnilateral dos estudantes, sem impor um modelo avaliativo centrado na mera assimilação de conteúdos e na formatação quantitativa que as instituições de ensino tradicionais normalmente impõem. Pelo contrário, quisemos afastar esta atividade dos procedimentos avaliativos, até como opção complementar para a percepção de que processos institucionais impostos trazem consigo, intrinsecamente, um processo alienante.

Ao evitar procedimentos padronizados de mensuração e avaliação, preservamos o sentido do trabalho educativo como atividade própria dos e das participantes, não reduzindo a atividade a um “resultado”, mas fortalecendo o diálogo cooperativo, mitigando a competição e a comparação quantitativa, que fragmentam as relações e esvaziam a finalidade formativa. Com isso, a oficina mantém o foco na

reapropriação crítica da discussão e da experiência pelos e pelas estudantes e na produção coletiva de sentidos, condição necessária à formação omnilateral proposta. Portanto, a provocação de um debate em que se incorporem as experiências vividas dos e das participantes contribui para a formação de sua consciência social.

Para tanto, propomos uma discussão sobre alienação para turmas de PROEJA, em um roteiro aberto, mas que é ilustrativo, começando por um momento de acolhimento e sensibilização, seguido da exibição dos trechos propostos de “Tempos Modernos” como recurso didático, e do aprofundamento, com base em discussões sobre a ovelha negra que aparece no filme, a fábrica, a produtividade, a alienação, a repressão e a ovelha novamente, encerrando a oficina por um momento de compromisso com a transformação da própria realidade social, podendo avaliarem a oficina, mas não serem avaliados pelos(as) oficineiros(as).

Por fim, cabe destacar que, dentro da lógica da dinâmica proposta, cada vez aplicada, se terão respostas e indagações diferentes, cabendo aos/às oficineiros/as anotarem as conclusões a que se chega no grupo em que se trabalha, afastando-se assim dos processos da educação bancária a que Paulo Freire se referiu (1970).

Acreditamos que tal proposta de Produto Educacional corresponde a uma interessante prática pedagógica que corresponda a todas as reflexões teóricas que a presente dissertação nos proporcionou, bem como à importante tarefa de buscarmos abordar a alienação, como conceito e como fenômeno, junto ao PROEJA, sobre o qual trataremos melhor na próxima e na última partes desta dissertação.

PARTE II – O FENÔMENO DA ALIENAÇÃO

4. ALIENAÇÃO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGICA E O PROEJA

No presente capítulo, iremos abordar o fenômeno da alienação em face da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, que se constitui historicamente como espaço de disputa entre projetos educacionais antagônicos. De um lado, perspectivas que a concebem como instrumento de adaptação funcional dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho. De outro, propostas que a compreendem como possibilidade de formação humana integral, articulando ciência, cultura e trabalho em perspectiva emancipatória. No meio do caminho, o PROEJA.

Afinal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, surge exatamente nesse contexto, como política pública que busca reparar a histórica exclusão educacional de trabalhadores que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada.

Contudo, a implementação de propostas integradas na EPT e no PROEJA enfrenta obstáculos que transcendem questões meramente metodológicas ou administrativas. Tais dificuldades se radicam em contradições estruturais da sociedade capitalista, especialmente na divisão social do trabalho e suas repercussões no campo educacional. A persistência de práticas pedagógicas fragmentadoras, currículos desarticulados da realidade dos educandos e educandas e a subordinação da formação profissional à lógica imediatista do chamado “mercado de trabalho” evidenciam a necessidade de fundamentação teórica que permita compreendermos criticamente essas limitações.

Nesse sentido, o conceito marxista de alienação revela-se categoria analítica fundamental para desvelar as múltiplas dimensões dos processos educativos alienantes presentes na EPT brasileira. A alienação não se manifesta apenas nas relações de produção material, como vimos acima, mas permeia igualmente as práticas educacionais quando estas reproduzem a fragmentação, a heteronomia e a separação entre concepção e execução do trabalho capitalista (MÉSZÁROS, 2006, p. 88). Compreender como a alienação, agora como fenômeno e não mais um conceito em discussão acadêmica, opera no contexto da EPT brasileira, se torna, portanto, condição necessária para a construção de alternativas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras:

> Em suma, o que queremos destacar até aqui é que, efetivamente, a escola enquanto instituição que os interesses no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizadas como uma instância mediadora, nos diferentes níveis dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagónicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso — ou que gostariam ter — em quantidade e qualidade — o acesso efetivo do saber. A desqualificação da escola, por diferentes mecanismos aqui apenas referidos, constitui-se, ao lado dos mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora. Esta negação, por sua vez, constitui-se numa das formas de mantê-la marginalizada das decisões que balizam o destino de sociedade. A desqualificação da escola, para a grande maioria que constitui a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural — algo, como insinua a tecnocracia, a ser redimido, recuperado por mecanismos técnicos (ou pela tecnologia educacional). Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma "irracionalidade racional", uma "improdutividade produtiva", necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção de sociedade de classes. Ou, então, como se pode entender o descaso concreto, historicamente recalcitrante, com a escolarização da classe trabalhadora? (FRIGOTTO, 2011. p. 179).

O presente capítulo orienta-se pela seguinte questão central: de que modo o conceito de alienação contribui para a análise crítica da Educação Profissional e Tecnológica e do PROEJA? Partimos do pressuposto de que a apropriação rigorosa dessa categoria teórica permite identificar contradições entre o discurso oficial de formação integral e as práticas concretas, bem como vislumbrar possibilidades contra-hegemônicas de organização curricular e pedagógica:

> Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relação e sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, " gorila amestrado", é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. [...] Em suma, todo homem fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 07-08).

Indicar um horizonte, onde a escola não separe o trabalho intelectual do trabalho braçal, assim como participar da tomada de consciência dos estudantes, com um ensino com a formação humanista omnilateral, é a urgência com que se depara a escola para romper os processos alienantes que perpassam a sociedade regida pelo modo de produção capitalista!

Portanto, interessados em fundamentar a importância de uma discussão sobre alienação para a compreensão crítica da EPT e do PROEJA, no presente capítulo iremos identificar manifestações históricas e contemporâneas da alienação na própria educação profissional e tecnológica brasileira e analisar possibilidades de práticas contra-hegemônicas no âmbito do PROEJA, que possam apontar para a superação de processos educativos alienantes.

4.1. De volta à Alienação em Marx

Já discutimos no primeiro capítulo desta dissertação de que maneira o conceito de alienação ocupa posição central na obra de Karl Marx, particularmente em seus escritos de juventude, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. Embora tenha raízes filosóficas anteriores, notadamente em Hegel e Feuerbach, Marx confere ao conceito tratamento radicalmente materialista, vinculando-o às condições concretas de produção da existência humana (MARX, 2010, p. 80). Enquanto Hegel compreendia a alienação como movimento da consciência e Feuerbach a localizava prioritariamente na esfera religiosa, Marx desloca o eixo de análise para o trabalho, atividade vital através da qual os seres humanos produzem simultaneamente sua subsistência material e sua própria humanidade.

Para Marx (2010, p. 82), o trabalho constitui a dimensão ontológica fundamental da existência humana, aquilo que diferencia qualitativamente a atividade humana da atividade animal. Como vimos, e repetimos para reiterar, em seu pensamento, enquanto os animais se relacionam imediatamente com a natureza, guiados por instintos, os seres humanos interpõem consciência e intencionalidade entre si e o mundo natural, transformando-o segundo projetos idealmente concebidos. O trabalho é, portanto, atividade vital consciente, criadora, através da qual o ser humano objetiva-se, isto é, exterioriza suas capacidades essenciais, reconhecendo-se no produto de sua ação. Conforme sintetiza Marx (2010, p. 84), "é precisamente na elaboração do mundo objetivo que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico".

Contudo, sob as relações sociais capitalistas, essa atividade essencialmente humanizadora converte-se em seu contrário: de meio de realização humana, o trabalho transforma-se em fonte de negação e estranhamento. A alienação do trabalho

no capitalismo não constitui uma contingência acidental ou corrigível mediante reformas pontuais, mas decorre necessariamente da própria estrutura dessas relações de produção, fundadas na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho assalariado (MARX, 2010, p. 85). É essa configuração estrutural que gera as múltiplas dimensões da alienação identificadas por Marx, conforme já discutimos.

Mas aqui cabe lembrar daquela dimensão que especificamente se refere à alienação do produto do trabalho. Sob o capitalismo, o trabalhador não se apropria daquilo que produz e o produto de seu trabalho apresenta-se como algo estranho, exterior, que não lhe pertence. Quanto mais o trabalhador produz, mais pobre se torna, pois a riqueza que cria confronta-o como poder alheio, propriedade do capitalista. Como afirma Marx (2010, p. 81), “o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor”. Essa expropriação não é apenas material, mas igualmente simbólica: o trabalhador não se reconhece naquilo que produz, não veem nele a objetivação de suas capacidades criadoras.

Essa dimensão da alienação possui implicações diretas para a educação profissional. Quando a formação técnica se limita a preparar o educando e a educanda para executar tarefas fragmentadas, sem compreensão da totalidade do processo produtivo ou do destino social daquilo que se produz, reproduz-se no plano educacional a mesma lógica de estranhamento que caracteriza o trabalho alienado (KOSIK, 2002, p. 25). O estudante produz conhecimentos e habilidades que não integra significativamente à sua existência, que permanecem exteriores, vivenciados como critérios heteronômicos impostos pelo mercado ou pelas demandas escolares, mas não como desenvolvimento efetivo de suas potencialidades humanas (FREIRE, 1970, p. 68):

> Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. Como únicos e absolutamente isolados? Êle os percebe *sempre* no horizonte de um determinado *todo*, na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado eu sua singularidade e no significado. A consciência humana deve ser, pois, considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo, na forma do conhecimento explícito, justificado, racional e teórico, com também no seu aspecto antepredicativo,

> totalmente intuitivo. A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, elas se baseiam na *práxis* objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo. A recusa e a subestimação da primeira forma conduzem ao irracionalismo e às mais variadas espécies de “pensamento vegetativo; a recusa e a subestimação da segunda forma conduzem ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo, os quais, em sua unilateralidade, determinam o irracionalismo como complemento necessário. (Kosík, 1976, p. 25-26)

Kosík nos interessa especialmente nesta passagem, no contexto da EPT e do PROEJA, com a afirmação que “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo” e que “este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular”, nos fornecendo instrumental teórico para desvelar com uma formação profissional alienante opera precisamente através de rupturas da totalidade. Desta forma, aplicando essa análise à educação profissional temos o fenômeno da alienação quando o educando desenvolve determinadas competências técnicas (como operar um torno mecânico, elaborar uma planilha contábil ou programar uma determinada linguagem, por exemplo) sem conhecer a cadeia produtiva na qual se inserem suas operações, sem refletir sobre as condições de trabalho e saúde ocupacional, sem questionar as finalidades sociais dos produtos fabricados. A habilidade técnica torna-se, assim, uma mercadoria educacional, algo que o educando e a educanda "possuem" para vender no mercado de trabalho, mas que permanece exterior à sua compreensão totalizante da realidade.

Na EPT alienante, essa luz, conforme Kosík, permanece deliberadamente apagada. O currículo fragmentado, a separação entre disciplinas de formação geral e técnica, a desarticulação entre teoria e prática, a ênfase em treinamento operacional em detrimento da compreensão científica, etc, todos esses elementos conspiram para manter o educando e a educanda na penumbra quanto às totalidades que conferem sentido aos conhecimentos específicos que desenvolve.

Mas as outras dimensões da alienação já abordadas acima também se relacionam com a EPT. A segunda dimensão identificada por Marx, que se refere à alienação do processo de trabalho, ou seja, da própria atividade laboral, por exemplo. No trabalho alienado, a atividade não é livre, mas forçada. Não constitui satisfação de uma necessidade vital, mas apenas meio de satisfação de outras necessidades externas a ela. O trabalhador, afirma Marx (2010, p. 83), "não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua físico e arruína o seu

espírito". A atividade laborativa torna-se mero instrumento de sobrevivência, algo a ser suportado durante o expediente de trabalho, cabendo a verdadeira vida apenas aos momentos de não-trabalho.

Esta dimensão da alienação se manifesta na EPT por meio de metodologias bancárias, currículos prescritivos e práticas pedagógicas que desconsideram os saberes, experiências e projetos dos educandos e educandas (FREIRE, 1970, p. 71). Quando o processo educativo se reduz à transmissão unilateral de conteúdos previamente estabelecidos, sem articulação com a realidade concreta dos sujeitos, sem espaço para protagonismo estudantil na construção do conhecimento, reproduz-se a mesma lógica de heteronomia que caracteriza o trabalho alienado. O estudante vivencia a aprendizagem não como atividade autorrealizadora, mas como obrigação imposta externamente, cumprindo rituais escolares com vistas unicamente à certificação que lhe permitirá competir no chamado “mercado de trabalho”.

A terceira dimensão consiste na alienação do ser genérico. Marx compreende o ser humano como ser genérico (“Gattungswesen”), isto é, como ser que se relaciona conscientemente com sua própria espécie e com a natureza, capaz de fazer de sua atividade vital objeto de sua vontade e consciência (MARX, 2010, p. 84). Diferentemente dos animais, cuja atividade vital se confunde imediatamente com sua existência individual, o ser humano produz universalmente, livre das limitações das necessidades físicas imediatas. Entretanto, o trabalho alienado converte essa universalidade em meio de existência individual, reduzindo a atividade vital consciente a mero meio de subsistência física.

Esta dimensão da alienação implica a perda da potencialidade criativa, transformadora e consciente que caracteriza especificamente o trabalho humano. Sob a divisão capitalista do trabalho, particularmente na separação entre concepção e execução, entre trabalho intelectual e manual, nega-se ao trabalhador a possibilidade de exercer plenamente suas capacidades criadoras (MARX; ENGELS, 1975, p. 78). A especialização estreita, a fragmentação das tarefas e a subsunção do trabalho vivo ao trabalho morto (maquinaria) convertem o trabalhador em apêndice do processo produtivo, em executor mecânico de operações parciais previamente concebidas por outros.

No âmbito da EPT, essa alienação do ser genérico manifesta-se na oposição entre formação omnilateral e formação unilateral. A formação unilateral, característica da EPT quando subordinada exclusivamente à lógica do mercado, desenvolve apenas

as capacidades requeridas para o desempenho de funções produtivas específicas, negligenciando o desenvolvimento integral das potencialidades humanas (MÉSZÁROS, 2008, p. 55). A verdadeira formação profissional deveria promover a omnilateralidade, isto é, o desenvolvimento múltiplo e harmonioso das dimensões técnica, científica, cultural, ética e política dos sujeitos, capacitando-os não apenas para a inserção produtiva, mas para a compreensão crítica da realidade e para a atuação transformadora sobre ela.

Finalmente, a quarta dimensão da alienação refere-se à alienação nas relações sociais entre os seres humanos. O trabalho alienado não apenas separa o trabalhador do produto e do processo de trabalho, mas também medeia as relações entre os indivíduos de modo estranhado. Sob o capitalismo, as relações humanas são crescentemente mediadas por relações mercantis; os indivíduos relacionam-se uns com os outros não como sujeitos cooperativos, mas como competidores no mercado, como compradores e vendedores de mercadorias, incluindo a mercadoria força de trabalho. Como observa Marx, "o estranhamento do homem, em geral toda a relação na qual o homem está diante de si mesmo, é primeiramente efetivado, se expressa, na relação em que o homem está para com o outro homem" (MARX, 2010, p. 85).

Como cada dimensão da alienação decorre das anteriores, formando uma totalidade orgânica, essa estruturação sistemática possui implicações em uma análise crítica da EPT e do PROEJA. Quando em sua formulação inicial, "o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz", fica notória a contradição fundamental entre o capital e o trabalho que o sistema capitalista proporciona. A valorização do mundo das coisas corresponde à desvalorização do mundo dos homens. Quando desdobramos este raciocínio para o âmbito da EPT, desvelamos uma dimensão obscura de quando mais o educando desenvolve competências técnicas fragmentadas para o mercado, mais se mercantiliza.

A formação profissional da EPT, quando reduzida à lógica de atender o mercado de trabalho, não emancipa o trabalhador, mas o constitui da educação uma mercadoria disponível para engordar a oferta de mão-de-obra que cada vez precisa ser mais refinada em nossa contemporaneidade. As certificações acumuladas, as habilidades desenvolvidas, as competências adquiridas, etc, não representam necessariamente apropriação humanizadora de conhecimentos, mas pode constituir na valorização do "capital humano" individual para competição no mercado, reproduzindo a mesma lógica de coisificação anunciada por Marx.

A quarta dimensão, alienação do homem em relação ao homem, completa, portanto, o circuito dialético. Todas as formas anteriores de alienação culminam necessariamente na alienação das relações sociais. "Quando o homem se confronta a si próprio, enfrenta-o o outro homem." A medida segundo a qual o trabalhador relaciona-se consigo mesmo como mercadoria, como ser coisificado, como autômata, torna-se medida de sua relação com os demais. Quanto mais o trabalhador se percebe como mercadoria descartável, mais tende a tratar seus semelhantes como concorrentes abstratos, substituíveis e não como sujeitos concretos. Essa despersonalização mútua gera um ciclo de isolamento e competição que paralisa iniciativas de solidariedade e ações coletivas. E é a essa despersonalização mútua que devemos visar combater com uma oficina pedagógica sobre alienação.

4.2. Divisão social do trabalho e dualidade educacional

A compreensão adequada da alienação no contexto educacional exige situar esse fenômeno em relação à divisão social do trabalho, particularmente à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (2007), demonstram que essa divisão não constitui fenômeno natural ou tecnicamente necessário, mas um produto histórico das relações de dominação de classe (MARX; ENGELS, 2007, p. 31). A separação entre concepção e execução, entre trabalho mental e físico, fundamenta-se na apropriação privada dos meios de produção e no controle exercido pela classe dominante sobre o conhecimento e os processos decisórios:

> Esta “alienação” – para que a nossa posição seja compreensível para os filósofos – só pode ser abolida mediante duas condições práticas. Para que ela se transforme num poder “insuportável”, quer dizer, num poder contra o qual se faça uma revolução, é necessário que tenha dado origem a uma massa de homens totalmente “privada de propriedade”, que se encontre simultaneamente em contradição com um mundo de riqueza e de cultura com existência real; ambas as coisas pressupõem um grande aumento da força produtiva, isto é, um estádio elevado de desenvolvimento. Por outro lado, este desenvolvimento das forças produtivas (que implica já que a existência empírica atual dos homens decorra no âmbito da história mundial e não no da vida local) é uma condição prática prévia absolutamente indispensável, pois, sem ele, apenas se generalizará a penúria e, com a pobreza, recomeçará paralelamente a luta pelo indispensável e cair-se-á fatalmente na imundície anterior. Ele constitui igualmente uma condição prática *sine qua non*, pois é unicamente através desse desenvolvimento universal das forças produtivas que é possível estabelecer um intercâmbio universal entre os homens e porque, deste modo, o fenômeno da massa “privada de

> propriedade” pode existir simultaneamente em todos os países (concorrência universal), tornando cada um deles dependente das perturbações dos restantes e fazendo com que finalmente os homens empiricamente universais vivam de fato a história mundial em vez de serem indivíduos vivendo numa esfera exclusivamente local. (MARX; ENGELS, 2007, p. 19-20)

A divisão social do trabalho manifesta-se historicamente na dualidade estrutural dos sistemas educacionais. Desde a Antiguidade clássica, identifica-se a existência de modalidades educacionais diferenciadas segundo a posição de classe: educação propedêutica, voltada para as artes liberais e para as atividades de direção, destinada aos filhos das classes dominantes; e educação profissional, centrada no aprendizado de ofícios e na preparação para atividades manuais, destinada aos filhos dos trabalhadores (GRAMSCI, 1982, p. 118). Essa dualidade educacional não decorre de diferenças naturais de aptidão ou interesse, mas expressa e reproduz a divisão social do trabalho e a hierarquia de classes.

No Brasil, essa dualidade possui raízes coloniais profundas. A organização econômica baseada no trabalho escravo conferiu ao trabalho manual, particularmente às atividades produtivas diretas, um estigma de inferioridade que perpassa toda a história educacional brasileira (CUNHA, 2000, p. 67). Conforme demonstra Luiz Antônio Cunha (2000), mesmo após a abolição formal da escravidão, a educação profissional manteve caráter assistencialista e moralizador, destinada aos "desvalidos da sorte", aos órfãos e aos filhos das classes populares que, supostamente, não possuíam condições intelectuais para os estudos propedêuticos. As primeiras instituições de ensino profissional, como as Casas de Educandos Artífices, criadas no século XIX, tinham explicitamente a finalidade de "remediar a situação de meninos pobres, órfãos ou abandonados", mais do que propriamente formar tecnicamente trabalhadores qualificados.

A institucionalização definitiva dessa dualidade ocorreu a partir da Era Vargas, com a criação do Sistema S (SENAI em 1942, SESI e SENAC em 1946, etc.) em resposta às demandas da industrialização acelerada. Embora essas instituições tenham representado avanço na sistematização da formação profissional, consolidaram a separação institucional entre educação geral e educação profissional (FRIGOTTO, 2011, p. 89). Enquanto os liceus industriais e escolas técnicas federais destinavam-se à formação de trabalhadores para setores específicos da economia, os ginásios e colégios propedêuticos preparavam os filhos das classes médias e altas

para o ensino superior e para posições de comando. A equivalência formal estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, permitindo que egressos do ensino técnico prosseguissem para o ensino superior, não eliminou a hierarquia simbólica entre as modalidades, permanecendo a educação profissional como percurso de segunda categoria (SAVIANI, 1999, p. 115).

O regime militar aprofunda essa lógica com a Lei nº 5.692/1971, que instituiu a profissionalização compulsória do então segundo grau. Fundamentada na teoria do capital humano, essa reforma concebia a educação essencialmente como investimento econômico e instrumento de preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento nacional (FRIGOTTO, 2011, p. 112). Identifica-se, portanto, nessa pedagogia tecnicista a radicalização de processos alienantes: a fragmentação curricular extrema, com proliferação de disciplinas estanques; o esvaziamento da formação humanística, científica e cultural nas escolas destinadas às classes trabalhadoras; e a redução da educação à dimensão instrumental, ao treinamento de habilidades específicas desvinculadas da compreensão dos fundamentos científicos e do contexto social de sua aplicação:

> Cada processo cognoscitivo da realidade social é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna. Advém alguma coisa destes fatos, no curso do processo cognoscitivo? O conhecimento da realidade histórica é um processo apropriação teórica — isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos. Esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico. O método científico é mais ou menos eficiente segundo a maior ou menor riqueza de realidade — que êle é capaz de descobrir, explicar e motivar. (KOSIK, 2002, p. 45).

Verificamos, portanto, que a profissionalização compulsória imposta por essa reforma desvirtuava o sentido formativo da escola, fragilizava a autonomia crítica dos sujeitos e limitava a experiência educativa à funcionalidade técnica, quando o papel emancipador da educação deveria articular saberes técnicos, humanísticos e sociais.

Como pode ser observado, as reformas educacionais verificadas sob a lógica da submissão do ensino ao aparato produtivo reduzem a experiência educativa à lógica econômica das necessidades e demandas do mercado, consolidando uma prática pedagógica que prioriza a memorização de competências em detrimento do diálogo e das perspectivas emancipadoras.

Essa lógica pode atuar na naturalização de condições de trabalho instáveis, sugerindo que o sucesso ou a precariedade dependem apenas do nível de investimento individual em "capital humano". Assim, ao fortalecer o modelo bancário

e mercadológico, a escola transforma-se em plataforma produtiva, aproximando-se dos interesses do capital.

4.3. Neoliberalismo e reconfiguração do fenômeno

As reformas educacionais dos anos 1990, implementadas no contexto de hegemonia neoliberal, reconfiguram as manifestações da alienação na educação profissional sem, contudo, superar sua essência. O Decreto nº 2.208/1997, ao separar obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, institucionalizou novamente a dualidade que a Lei nº 9.394/1996 (LDB) havia, ao menos formalmente, permitido superar através da modalidade integrada (FRIGOTTO, 2011, p. 134). Essa separação não decorreu de imperativo pedagógico, mas de orientação político-ideológica alinhada aos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI) que advogam pela focalização da educação profissional como política compensatória de geração de emprego e renda.

A pedagogia das competências, hegemônica nesse período, constitui expressão atualizada da alienação educacional. Ao deslocar o foco dos conhecimentos para as competências, das disciplinas científicas para desempenhos observáveis e mensuráveis, essa perspectiva fragmenta ainda mais o conhecimento, reduzindo-o a conjunto atomizado de habilidades (MÉSZÁROS, 2008, p. 78). A noção de competência, aparentemente neutra e técnica, veicula concepção individualista e adaptativa de educação: competente é o indivíduo capaz de mobilizar recursos cognitivos, afetivos e psicomotores para resolver situações-problema, adaptando-se flexivelmente às mudanças do mercado.

Essa abordagem oculta as determinações estruturais do desemprego e da precarização, responsabilizando exclusivamente o indivíduo por sua "empregabilidade" (ANTUNES, 2018, p. 102). A formação profissional torna-se assim investimento pessoal em capital humano, cabendo a cada um desenvolver competências que o tornem competitivo no mercado. Rompe-se qualquer perspectiva de solidariedade de classe, de compreensão crítica das relações sociais de produção, de questionamento das causas estruturais da exclusão. A pedagogia das competências naturaliza o desemprego como fenômeno decorrente de inadequação individual, não de contradições inerentes ao modo de produção capitalista. O

trabalhador desempregado ou subempregado é interpretado como insuficientemente competente, não como vítima de relações sociais que produzem estruturalmente a exclusão.

Ademais, a organização modular e flexível dos currículos, característica das reformas neoliberais, aprofunda a fragmentação do conhecimento. Identifica-se nessa modularização a lógica do *just-in-time* aplicada à educação: oferecer formações rápidas, pontuais, ajustadas às demandas imediatas e cambiantes do mercado, em detrimento de formação sólida, aprofundada e articulada (MÉSZÁROS, 2008, p. 89). Os conhecimentos adquiridos tornam-se rapidamente obsoletos, exigindo contínua "reciclagem" profissional, num ciclo infinito de consumo educacional que beneficia o mercado de cursos, mas não proporciona efetiva emancipação aos trabalhadores.

4.4 Trabalho como princípio educativo contra-alienante

Diante desse quadro de alienação multifacetada, resgata-se a concepção do trabalho como princípio educativo, fundamentada em Gramsci e desenvolvida por autores como Demerval Saviani e Gaudêncio Frigotto no Brasil, como alternativa teórico-prática para a construção de uma educação profissional verdadeiramente emancipadora. Essa perspectiva distingue radicalmente trabalho em sua dimensão ontológica (atividade criadora mediante a qual os seres humanos produzem sua existência e se autoproduzem) do trabalho em sua forma alienada sob o capitalismo, de que já tratamos exaustivamente nos capítulos acima.

Tomar o trabalho como princípio educativo significa organizar os processos formativos a partir da compreensão do trabalho como atividade vital humana, não como mero emprego ou ocupação. Implica articular conhecimento científico, cultura e trabalho, superando a fragmentação característica da educação dual (SAVIANI, 2007, p. 154). Conforme explicita Saviani (2007, p. 154), "o trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Precisam, pois, trabalhar". A educação que toma o trabalho como princípio educativo busca, portanto, proporcionar aos educandos e educandas a compreensão do trabalho humano em sua historicidade, em suas dimensões técnicas, científicas, sociais e políticas.

Essa concepção não se confunde com preparação para o mercado de trabalho ou com treinamento profissional em sentido estrito. Ao contrário, trata-se de proporcionar uma formação que possibilite aos sujeitos compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos contemporâneos, as relações sociais que estruturam a produção, as contradições entre capital e trabalho, capacitando-os simultaneamente para a inserção qualificada no mundo do trabalho e para a atuação crítica e transformadora (FRIGOTTO, 2011, p. 60). Como sintetiza Frigotto (2011, p. 60), "o horizonte da escola unitária e politécnica é uma educação que possibilite aos que vivem do trabalho passar de uma formação puramente empírica, nas dimensões técnicas, organizativas e intelectuais, para uma formação de tipo mais amplo e intelectualizada".

A formação omnilateral constitui, nessa perspectiva, o horizonte da educação profissional emancipadora. Omnilateralidade, conceito marxiano que se recupera criticamente, refere-se ao desenvolvimento integral, multilateral, das capacidades humanas em suas diversas dimensões. Opõe-se à formação unilateral, característica do trabalho alienado sob a divisão capitalista do trabalho, que desenvolve apenas capacidades parciais, fragmentadas, adequadas ao desempenho de funções produtivas específicas. A omnilateralidade implica a superação da separação entre formação geral e formação profissional, entre cultura e técnica, entre teoria e prática, proporcionando aos educandos desenvolvimento técnico-científico, cultural, ético, político e estético.

A politecnia, conceito estreitamente relacionado, designa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Como esclarece Saviani (2003, p. 140), a educação politécnica não se confunde com educação multitécnica, isto é, com o ensino de múltiplas técnicas de forma fragmentada. Trata-se, antes, de "uma educação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolve a compreensão das bases da organização do trabalho de nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender as suas múltiplas variações" (SAVIANI, 2003, p. 140). A politecnia, em sua formulação gramsciana e savianiana, constitui horizonte de superação da dualidade educacional, projeto de escola unitária que articula cultura, ciência e trabalho, formando sujeitos capazes simultaneamente de trabalhar e de dirigir.

Contudo, a implementação de formação verdadeiramente politécnica e omnilateral enfrenta contradições estruturais no contexto de sociedade capitalista.

Como a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, fundamenta-se na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho assalariado, a superação plena da alienação educacional vincula-se necessariamente à transformação das relações sociais de produção (MARX, 1985, p. 420).

Isso não significa, porém, que nada possa ser feito no presente. Pelo contrário, a construção de experiências contra-hegemônicas de EPT, mesmo em contextos adversos, cumpre dupla função: proporcionar formação efetivamente emancipadora aos trabalhadores e apontar, prefigurativamente, para possibilidades de organização educacional em sociedade transformada (MÉSZÁROS, 2008, p. 101).

Antes de tratarmos da EPT especificamente no Colégio Pedro II, sobretudo em relação ao PROEJA, o que faremos na terceira e última parte desta dissertação, antes de nossas considerações finais, iremos, no próximo capítulo abordaremos brevemente as manifestações históricas do fenômeno da alienação na EPT brasileira, dando continuidade à análise que iniciamos no presente capítulo, a ser reiterada e aprofundada, justificando nossa pesquisa e nosso Produto Educacional.

5. MANIFESTAÇÕES HISTÓRICAS DA ALIENAÇÃO NA EPT BRASILEIRA

Dando sequência à análise iniciada no capítulo acima, buscaremos no presente capítulo seguir buscando uma compreensão aprofundada das manifestações contemporâneas da alienação na EPT brasileira, o que exige uma recuperação histórica de suas raízes estruturais. Afinal, a dualidade educacional no Brasil não constitui fenômeno recente ou conjuntural, mas atravessa toda nossa formação social, vinculando-se à específica inserção do país no sistema capitalista mundial e às particularidades de nossa estrutura de classes (CUNHA, 2000, p. 73).

5.1 Raízes coloniais

Durante o período colonial, a organização econômica baseada no trabalho escravo conferiu ao trabalho manual estigma de inferioridade que marcaria profundamente a cultura brasileira. Conforme documenta Cunha (2000, p. 75), pesquisador do campo educacional que pudemos conhecer em evento organizado pelo GEDHEPT/LAEDH-CPII no âmbito do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/CPII), o trabalho produtivo direto, especialmente em atividades agrícolas e artesanais, era realizado por escravizados, estabelecendo-se associação duradoura entre trabalho manual e condição servil. Os homens livres pobres, por sua vez, ocupavam posição ambígua: desclassificados socialmente, buscavam diferenciar-se dos escravizados precisamente evitando o trabalho manual regular, preferindo atividades ocasionais ou mesmo a ociosidade.

A educação jesuítica, hegemônica no período colonial, refletia e reproduzia essa estruturação social. Destinada primordialmente aos filhos da elite agrária e aos colonos portugueses, centrava-se nas humanidades clássicas, no latim, na retórica e na teologia, preparando para carreiras eclesiásticas, jurídicas ou para o exercício de funções de mando (CUNHA, 2000, p. 89). Observa-se que mesmo as iniciativas educacionais voltadas para indígenas e mestiços tinham caráter catequético e moralizador, não propriamente formativo no sentido de desenvolvimento integral das capacidades humanas.

Com a vinda da família real portuguesa em 1808 e, posteriormente, com a independência, iniciam-se as primeiras iniciativas sistemáticas de educação profissional no Brasil. As Casas de Educandos Artífices, criadas nas províncias a partir

de 1840, destinavam-se explicitamente a "recuperar" meninos pobres, órfãos e abandonados através do ensino de ofícios mecânicos (CUNHA, 2000, p. 112), conforme já destacamos acima. Ressalte-se o caráter simultaneamente assistencialista e disciplinador dessas instituições: mais do que formar trabalhadores qualificados, buscavam moralizar as classes populares, afastando-os da ociosidade e da criminalidade, preparando-os para funções subalternas na nascente sociedade urbano-industrial.

Essa perspectiva se aprofunda na Primeira República, com a criação de instituições que ofereciam formação profissional gratuita para filhos de trabalhadores, segundo a mesma lógica de "amparo social" mais do que de direito à educação (FRIGOTTO, 2011, p. 67). A Constituição de 1824 sequer mencionava educação profissional como responsabilidade do Estado, reforçando seu caráter assistencial e não-obrigatório.

5.2. Era Vargas

O período getulista (1930-1945) representa momento decisivo na estruturação da EPT brasileira. A aceleração do processo de industrialização por substituição de importações demandava formação sistemática de mão-de-obra qualificada. A resposta do Estado materializou-se na criação do Sistema S, iniciado com o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 e seguido pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946 (FRIGOTTO, 2011, p. 89).

Essas instituições, financiadas por contribuições compulsórias das empresas, consolidaram o modelo de formação profissional desvinculado da educação escolar regular. Conforme análise de Frigotto (2011, p. 90), o SENAI e o SENAC organizaram-se segundo lógica empresarial, com currículos focados em necessidades imediatas do setor produtivo, metodologias de treinamento acelerado e ênfase na disciplina e na produtividade. Essa formação, embora tenha representado avanço técnico, reproduziu a separação entre educação geral e educação profissional, destinando-se explicitamente aos filhos das classes trabalhadoras.

Paralelamente, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942) institucionalizou a dualidade educacional em nível nacional. Estabeleceu-se separação definitiva entre ensino secundário propedêutico, destinado às elites e preparatório para o ensino superior, e ensino industrial, voltado para formação de

trabalhadores qualificados (SAVIANI, 1999, p. 118). Essa legislação não decorria de diferenças técnicas necessárias, mas expressava divisão social do trabalho e hierarquização das funções produtivas, conforme análise da relação entre educação e estrutura de classes (GRAMSCI, 1982, p. 52).

5.3. Pedagogia Tecnicista

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) estabeleceu definitivamente a dualidade estrutural na educação brasileira. Enquanto o ensino secundário propedêutico preparava as elites para o ensino superior, o ensino industrial formava trabalhadores para setores específicos da produção. Essa separação não decorria de diferenças técnicas necessárias, mas expressava uma profunda divisão social do trabalho e a hierarquização das funções produtivas. O sistema era subordinado diretamente às demandas imediatas do mercado, promovendo uma clara separação entre formação geral e formação técnica, com destinação prioritária às classes trabalhadoras (FRIGOTTO, 2011, p. 89).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, ao estabelecer equivalência formal entre modalidades de ensino, não eliminou a hierarquia simbólica. O diploma técnico permaneceu percebido como percurso de "segunda classe", destinado a aqueles sem condições de seguir a formação universitária tradicional, reproduzindo assim a divisão social em outro patamar legal.

O regime militar aprofunda essa lógica através da Lei nº 5.692/1971, que institui a profissionalização compulsória no então segundo grau. Fundamentada na teoria do capital humano, como dissemos acima, essa reforma concebia a educação essencialmente como investimento econômico, um instrumento de preparação de mão de obra para o desenvolvimento nacional, aprofundando seu caráter instrumental (SAVIANI, 1999, p. 62).

Essa legislação radicalizou os processos alienantes na educação profissional através de uma fragmentação curricular extrema, que levou à proliferação de disciplinas estanques, ao esvaziamento da formação humanística e à consequente redução da educação à sua dimensão puramente técnica e utilitária, conforme nos diz Kosik (2002).

A pedagogia tecnicista então dominante compreendia o processo educativo como uma sequência de procedimentos técnicos, com ênfase no treinamento de

habilidades específicas, na mensuração de resultados e na padronização de processos. O estudante era concebido como receptor passivo de informações, não como sujeito ativo da construção do conhecimento, o que acentuava seu estranhamento em relação ao saber (FREIRE, 1970, p. 71).

Esse modelo educacional produziu uma geração de trabalhadores parcialmente qualificados, com formação aligeirada, desvinculada da compreensão dos fundamentos científicos e do contexto social de sua atuação profissional. A divisão histórica entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, encontrava na EPT seu mecanismo mais sofisticado de reprodução institucionalizada, conforme análise da relação entre educação e divisão social do trabalho.

5.4. Neoliberalismo

As reformas educacionais dos anos 1990, implementadas no contexto da hegemonia neoliberal, reconfiguram as manifestações da alienação na EPT sem, contudo, superar sua essência. O Decreto nº 2.208/1997, ao separar obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, institucionalizou novamente a dualidade estrutural que a Lei nº 9.394/1996 (LDB) havia, ao menos formalmente, permitido superar através da modalidade integrada (FRIGOTTO, 2011, p. 134).

Criticamente, ao se analisar esse processo, verifica-se que a reforma respondeu a orientações de organismos internacionais como Banco Mundial e FMI. A educação profissional é reconfigurada como política compensatória, focalizada na empregabilidade e na adaptação dos trabalhadores às mudanças voláteis do mercado. A pedagogia das competências torna-se o modelo hegemônico, deslocando o foco dos conhecimentos científicos consolidados para desempenhos observáveis e mensuráveis (FRIGOTTO, 2011, p. 112).

Essa abordagem aprofunda os processos de alienação educacional ao promover a fragmentação do conhecimento em competências e habilidades isoladas, o que resulta na individualização da formação profissional, na responsabilização do sujeito exclusivamente por sua "empregabilidade" e na naturalização do desemprego como um problema individual, mascarando suas causas estruturais (ANTUNES, 2018, p. 95). A organização modular e flexível dos currículos materializa, portanto, a lógica *do just-in-time* educacional, inspirada na produção industrial.

Além disso, observamos que os conhecimentos adquiridos se tornam rapidamente obsoletos, exigindo contínua "reciclagem" profissional. Rompe-se, assim, qualquer perspectiva de formação integral e humanista, substituída por treinamentos pontuais, adaptativos e desvinculados de uma compreensão crítica da realidade social (MÉSZÁROS, 2008, p. 41).

A pedagogia das competências tornou-se modelo hegemônico no contexto do Neoliberalismo, que ainda estamos vivendo, deslocando o foco dos conhecimentos científicos para desempenhos observáveis e mensuráveis (MÉSZÁROS, 2008, p.78). Essa abordagem aprofundou processos de alienação educacional através da fragmentação do conhecimento em competências e habilidades isoladas, resultando na individualização da formação profissional e na responsabilização exclusiva do sujeito (ANTUNES, 2018, p. 115), naturalizando o desemprego como problema individual, mascarando suas causas estruturais nas contradições do modo de produção capitalista (MARX, 1985, p. 430).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, pela Lei nº 11.892, representa momento complexo nessa trajetória, também no contexto do Neoliberalismo. Essa expansão da Rede Federal permitiu significativa democratização do acesso à educação técnica pública de qualidade. Contudo, a institucionalidade mantém contradições estruturais herdadas.

As diretrizes dos Institutos Federais propõem formação integral, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e verticalização do ensino. Na prática, entretanto, persistem desafios como a pressão por resultados quantitativos, a competição por recursos e indicadores de desempenho, e a reprodução de lógicas meritocráticas e produtivistas. Identifica-se, portanto, uma tensão constante entre o projeto educacional emancipador e as demandas imediatas do mercado, expressão contemporânea da alienação na EPT.

PARTE III – O COLÉGIO PEDRO II NA EPT E NO PROEJA

6 O PROEJA E O COLÉGIO PEDRO II NA EPT

Neste último capítulo, finalmente, abordaremos mais aprofundadamente o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que representa tentativa explícita de enfrentamento da dualidade histórica na EPT, que já discutimos exaustivamente nos capítulos acima. Destaca-se sua importância como política de reparação histórica, voltada para trabalhadores excluídos do sistema educacional (FRIGOTTO, 2011, p. 156).

6.1. Fundamentos, limites e possibilidades do PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, representa tentativa explícita de enfrentamento da dualidade histórica na educação profissional, que criticamos acima. Destaca-se sua importância como política de reparação histórica, voltada para trabalhadores excluídos do sistema educacional (FRIGOTTO, 2011, p. 156).

O PROEJA fundamenta-se nos princípios da integração entre formação geral e profissional, da contextualização do conhecimento e do reconhecimento dos saberes experienciais dos educandos. Busca superar a fragmentação característica da educação profissional tradicional, articulando dimensões técnica, científica, cultural e política. Nesse sentido, alinha-se à concepção de trabalho como princípio educativo e à perspectiva de formação omnilateral (SAVIANI, 2007, p. 160).

Contudo, a implementação do PROEJA enfrenta obstáculos estruturais que podem reproduzir lógicas alienantes. Identificam-se como principais desafios o subfinanciamento crônico da modalidade EJA; a formação precária e insuficiente de docentes para atuar na integração entre formação geral e profissional; a infraestrutura inadequada das escolas; e a persistência de concepções pedagógicas tradicionais que dificultam a verdadeira integração curricular (FRIGOTTO, 2011, p. 162).

Ademais, observa-se tensão entre o discurso oficial de integração e as práticas concretas em muitas instituições. Frequentemente, o PROEJA implementa-se como justaposição de conteúdos do ensino médio regular e de disciplinas técnicas, sem efetiva articulação epistemológica e metodológica. Essa fragmentação reproduz, no

plano curricular, a mesma lógica de alienação que caracteriza o trabalho sob a divisão capitalista.

A despeito dos limites estruturais, identificam-se possibilidades de construção de práticas educativas contra-alienantes no âmbito do PROEJA. Essas alternativas fundamentam-se na capacidade dos sujeitos educativos de produzir resistências e criar brechas dentro das instituições (FREIRE, 1992, p. 85).

Entre as estratégias potencialmente emancipadoras destacam-se o desenvolvimento de projetos pedagógicos integradores que articulem conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos a partir de problemas reais da comunidade; a implementação de metodologias participativas e problematizadoras que reconheçam os saberes experienciais dos educandos; a organização de processos formativos baseados na pesquisa-ação e na extensão crítica; e a construção de currículos flexíveis que dialoguem com as demandas sociais dos territórios.

A formação omnilateral emerge como horizonte ético-político, compreendida não como um estado final a ser alcançado, mas como um processo permanente de superação de fragmentações e estranhamentos. Trata-se de construir experiências educativas que articulem de forma não hierarquizada a dimensão técnica, a dimensão científica, a dimensão cultural, a dimensão ético-política e a dimensão estética (MÉSZÁROS, 2008, p. 92), reconectando o saber fazer ao saber pensar e ao saber ser. Esta visão resgata o princípio marxiano de uma educação que contribua para o desenvolvimento total do indivíduo, em oposição à formação unilateral produzida pela divisão do trabalho (MARX, 1985, p. 277).

A efetividade dessas experiências, contudo, é condicionada por contradições internas e externas. Internamente, enfrentam o desafio de não se tornarem elas mesmas ritualizadas ou cooptadas pela lógica institucional produtivista que criticam. Externamente, seu potencial transformador esbarra na estrutura socioeconômica mais ampla que continua a demandar uma formação adaptativa e fragmentada. Portanto, a construção de práticas contra-hegemônicas na EPT da RFECT configura-se como um campo de tensão permanente, onde as possibilidades de emancipação são continuamente negociadas e contestadas dentro dos limites do histórico discutido.

Restabelecer a conexão entre conhecimento técnico e realidade social, rompendo com a fragmentação imposta pelos modelos hegemônicos, alinha-se à concepção de educação que, segundo Freire (1970, p. 79), não é transferência de conhecimento, mas criação de possibilidades para sua produção ou construção.

6.2. Breve trajetória do PROEJA no Colégio Pedro II

Nesta seção, não pretendo abordar todos os detalhes que caracterizam as particularidades do PROEJA dentro do Colégio Pedro II, mas levantar alguns pontos relevantes para o situarmos no escopo deste trabalho, que se liga a um projeto que visa formar consciências críticas e contribuir para formação omnilateral dos educandos e educandas desta modalidade de ensino, isto é, a EPT-EJA. O PROEJA foi criado para integrar a educação profissional à educação básica, especialmente para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos:

> O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007, p. 8).

Importante observar que o PROEJA não foi criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Na verdade, durante o governo FHC (1995-2002), foi promulgado o Decreto nº 2.208/97, que instaurou a desvinculação entre ensino médio e ensino técnico, impedindo a integração entre educação profissional e educação básica. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído posteriormente, nos governos Lula (2003-2010), com o Decreto nº 5.478/05 e ampliado pelo Decreto nº 5.840/06, permitindo novamente a integração entre ensino técnico e ensino médio. O programa visava atender jovens e adultos excluídos do ensino médio e da EPT, buscando uma formação integral e politécnica.

O PROEJA foi implementado no Colégio Pedro II no segundo semestre de 2006, inicialmente com o curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI), na então “Unidade Engenho Novo”, hoje Campus Engenho Novo. O Colégio Pedro II aderiu ao programa de forma voluntária, aproveitando o decreto do presidente Lula que permitiu a integração entre ensino técnico e ensino médio. Posteriormente, outros cursos técnicos integrados, como Administração e Manutenção Automotiva, também passaram a ser ofertados.

Com a educação técnica de nível médio, já houve uma experiência anterior no Colégio Pedro II, que começou na década de 1980, e foi interrompida em 1998, período em que as reformas de FHC na educação profissional acabaram com o ensino técnico integrado ao ensino médio. A EPT retornou em 2006, embasada no decreto do presidente Lula.

Assim, o PROEJA, no Colégio Pedro II, iniciou no segundo semestre de 2006, ofertando o curso de Manutenção e Suporte em Informática. Em seguida, outros cursos técnicos integrados foram incorporados, como Administração e Manutenção Automotiva. No ano seguinte, em 2007, passou a ser oferecida essa modalidade também nas unidades Centro, Realengo II e Tijuca II com os Cursos Técnico em Informática e Técnico em Administração. Atualmente o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática é oferecido apenas no Campus Realengo II em dois anos, com um total de 1.592 horas de aulas, sendo 587 horas para as disciplinas regulares e 1.010 horas para as disciplinas técnicas. O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, em sua justificativa, nos fornece luz do modelo de educação no qual a administração do Colégio se filiou:

> No Brasil, o aluno vai desenvolver no ensino médio habilidades e competências para as quais tem mais aptidão. Se optar por ingressar no ensino superior, poderá se aprofundar nas áreas acadêmicas e, se desejar ir para o mercado de trabalho, terá a possibilidade de iniciar uma pré-profissionalização. Assim, o atual ensino médio se encaixa perfeitamente com a reforma também efetuada no ensino técnico. O Colégio Pedro II, consoante com os objetivos da nova LDB, vem se reestruturando tanto em relação ao ensino médio como também ao seu ensino profissionalizante. Pela LDB as escolas poderão preparar seus alunos para o exercício de profissões técnicas, pois o novo ensino prevê esta possibilidade. A habilitação para o exercício de profissões técnicas, ao contrário da preparação geral para o trabalho, pode variar em duração, mas deverá ser desenvolvida paralela ou sequencialmente ao ensino médio, tendo organização curricular própria independente, com uma carga horária de mil horas, no mínimo, além das duas mil e quatrocentas mínimas previstas para o ensino médio. De acordo com uma pesquisa realizada pelo governo brasileiro em 1996, os jovens procuram o Ensino Médio não apenas como uma transição para a Universidade, mas principalmente como preparação para o mercado de trabalho. A Tecnologia da Informação é, sem dúvida, a área de conhecimento que tem sofrido as maiores transformações na última década. Através da Informática indústrias buscam automatizar o processo de produção e melhorar a qualidade de seus produtos, bancos e lojas agilizam seus processos administrativos, profissionais liberais aprimoram seu atendimento com melhores ferramentas de trabalho. Todos visam maior agilidade, controle, precisão e competitividade. Além disso, o “chip” e o “software” estão presentes em quase todos os mecanismos do mundo moderno: do relógio de pulso ao avião. (COLÉGIO PEDRO II, 2022, p. 04- 05).

Observamos, assim que a justificativa adotada serve como um exemplo concreto e contemporâneo da materialização do que chamei acima de lógica alienante, consubstanciada na desproporcionalidade entre as horas das disciplinas regulares e das disciplinas técnicas. Particularmente, as mudanças do modelo formativo remetem às reformas neoliberais e à pedagogia das competências.

A justificativa apresentada revela uma subordinação da educação à lógica imediatista do mercado. Ao afirmar que o ensino médio deve preparar para o mercado de trabalho e que a reforma do ensino técnico se "encaixa perfeitamente" nesse modelo, o documento naturaliza a educação como um investimento em "capital humano" para a competitividade econômica. Essa visão instrumental reproduz a alienação do ser genérico, pois reduz a formação às "habilidades e competências para as quais [o aluno] tem mais aptidão", em detrimento de uma formação omnilateral que desenvolva todas as suas potencialidades humanas.

A estrutura curricular proposta (com a formação técnica como um bloco independente e paralelo, com carga horária mínima própria) reforça a fragmentação e a dualidade educacional. Em vez de uma integração substantiva entre formação geral e profissional (como preconiza o PROEJA e o princípio do trabalho como princípio educativo), temos uma justaposição de conteúdo. Essa organização reflete a alienação do processo educativo, que se torna uma sequência de etapas estanques para a aquisição de habilidades técnicas específicas, desvinculadas de uma compreensão crítica da sociedade.

A ênfase na Tecnologia da Informação como área de demanda do mercado, apresentada de forma acrítica e celebratória da "agilidade, controle, precisão e competitividade", ilustra a alienação do produto do conhecimento. O saber é valorizado não por seu potencial emancipatório ou humanizador, mas por sua utilidade imediata para a produção e o consumo. O educando é preparado para ser um executor de funções técnicas (suporte em informática) em um mundo dominado pelo "chip" e pelo "software", sem que seja incentivado a questionar os fins sociais, os impactos humanos ou as relações de poder embutidas nessa mesma tecnologia.

A citação não foi retirada de um documento neutro; é a expressão pedagógica de um projeto societário que, ao priorizar a adaptação ao mercado, se recusa a enfrentar as contradições inerentes da estrutura social em que vive, perpetuando-as no âmbito da escola.

Posteriormente, a partir de 2018, o curso Técnico em Administração, com duração de três anos e foco em uma formação técnica integrada, foi dividido em dois cursos com um novo formato “aligeirado” e com a supressão em cerca de 1/3 dos conteúdos formativos propedêuticos[2] nos cursos de Assistente Administrativo (com duração total de dois anos) e Técnico em Administração (com duração total de três anos), com a oferta de vagas sendo ampliada para cinco campi[3]: Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo II, Realengo II e Tijuca II.

É neste período que observamos um grande aumento na contratação e efetivação de docentes da área técnica e profissional. Mas, mais do que isso, a consolidação da opção de um Colégio Pedro II, na EPT, voltado para um modelo de instrução técnico-instrumental visando a imediaticidade do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana omnilateral e emancipatória.

Ao expandir o quadro de professores sob essa lógica, o Colégio Pedro II institucionalizou um percurso formativo que, embora forneça um treinamento operacional restrito, limita o horizonte do estudante ao exercício laboral. Como alerta Frigotto (2011, p 30), esse modelo de educação reduzida ao “fazer” técnico fragmenta o saber e retira do trabalhador a possibilidade de compreensão da totalidade social, distanciando-o de uma efetiva formação humana integral.

O Colégio Pedro II desde sua fundação em 1837 até 2006 nunca havia trabalhado com a modalidade EJA. Majoritariamente, aos longos dos seus quase dois séculos de funcionamento, o colégio manteve-se concentrado na formação do que chamamos de educação básica regular[4]. A instituição, onde leciono desde meados da

---

[2] Outra mudança importante deu-se com a distribuição dos conteúdos programáticos da formação básica: Educação Física e Artes passaram a integrar o corpo das disciplinas (até então, eram ofertadas como disciplinas opcionais em outro turno e sem contarem no cômputo da carga horária global do curso), assim como Educação Musical e dois idiomas estrangeiros (Inglês e uma 2ª opção, que poderia ser Francês ou Espanhol; até então, oferecia-se apenas o inglês técnico); ao mesmo tempo, Português (menos 3 tempos), História (menos 2 tempos), Geografia (menos 2 tempos), Biologia (menos 2 tempos), Física (menos 1 tempo) e Química (menos 3 tempos) perderam tempos de aula; das disciplinas da formação básica, apenas Matemática, Filosofia (apenas 2 tempos) e Sociologia (apenas 2 tempos) mantiveram sua carga horária após a reformulação curricular. (Cf. FERNANDES, 2020 p. 133).

[3] As unidades do Colégio Pedro II passaram a ser chamadas oficialmente de campi no ano de 2012. Essa alteração foi uma consequência direta da publicação da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. A legislação equiparou o Colégio Pedro II aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, integrando-o à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

[4] A expressão “Educação Básica Regular”, a nosso ver, para distinguir de outras modalidades de ensino, é anacrônica e contraditória com os princípios de uma educação inclusiva e plural. Ela reforça um modelo único de escolarização e marginaliza as trajetórias educativas diversas que compõem a realidade social. A denominação mais correta, alinhada com uma perspectiva de direito à educação, seria simplesmente "Educação Básica", reservando-se a especificação da modalidade (EJA, Especial,

década de 1990, tem em sua trajetória histórica um passado de administradores pouco democráticos. Não foi muito diferente com o PROEJA: sem surpresas, sua implantação foi feita com pouquíssimo diálogo com a ampla comunidade escolar.

Desde sua implantação, o PROEJA, que vi ser implantado na instituição, e sobre o qual esta seção traz meu relato pessoal, era sentido e encarado como uma espécie de “puxadinho” da escola, que sempre era relegado à postergação em prol das discussões pedagógicas mais amplas da escola, que tinha como prioridade o foco administrativo do ensino diurno formal. Não bastasse isso, nenhum dos servidores técnico-administrativos e docentes tiveram qualquer forma de capacitação ou preparação para exercer suas funções com esse novo alunado. Os critérios para se alocar servidores técnico-administrativos e docentes para tão importante setor recentemente implantado eram a conveniência do horário noturno ou mesmo a imposição para os recém-admitidos aos quadros da instituição.

Feitas todas essas considerações, precisamos encarar que já passou da hora do país encarar suas heranças coloniais, conforme discutimos acima, de um passado que insiste em se fazer presente, no grande fosso que há entre as classes sociais no Brasil, apoiadas por um racismo estrutural e uma sociedade patriarcal. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) carece de mais reflexões aprofundadas sobre como a estrutura pedagógica pode se adequar melhor para atender às especificidades dessa parcela da população, que teve seu direito à educação negado em algum momento da vida. Visando diminuir este fosso, combater este racismo e o patriarcado.

6.3. Uma leitura freiriana do PROEJA

A alienação, nesse contexto da EPT-EJA, manifesta-se quando o conhecimento é tratado como uma mercadoria alheia ao sujeito, que se torna um "depósito" em um processo de uma “educação bancária”, como definiu o pedagogo e pensador Paulo freire, aquela educação que desvincula o indivíduo de seu próprio processo de aprendizagem e da produção de sentido. Na Educação de Jovens e Adultos, devemos confrontar essa alienação, e ela deve priorizar a valorização dos saberes prévios, das

---

Campo, etc.) ou da forma de oferta (presencial, a distância) apenas quando estritamente necessário para fins descritivos, nunca hierárquicos. A mudança da linguagem é um passo fundamental para a transformação das mentalidades e das políticas educacionais.

vivências e práticas e dos costumes ancestrais desses alunos e alunas, transformando a sala de aula em um espaço de co-construção do conhecimento, onde cada experiência e cada voz atuam para a edificação de um saber coletivo e contextualizado.

Por isso, no PROEJA, cabe lembrarmos da concepção freiriana de uma "Educação Problematizadora", que emerge de forma oposta à “educação bancária”, ao propor uma pedagogia que reconheça a vocação humana de "ser mais" e a constante busca por superação. Esta abordagem dialógica e libertadora desafia a passividade, convidando educadores e educandos a se engajarem ativamente na análise crítica da realidade. Na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a educação problematizadora é essencial, pois transforma a vivência dos alunos em ponto de partida para a construção do conhecimento, tornando o aprendizado relevante e significativo. Em vez de de impormos conteúdos descontextualizados, ela propõe que os problemas do cotidiano dos educandos (como desemprego, moradia, saúde, etc.) sejam os catalisadores da aprendizagem, permitindo que as aulas se conectem com a vida real dos seus sujeitos. Nesse sentido, a educação se transforma em um instrumento para a compreensão e a intervenção consciente na realidade, contribuindo diretamente para o despertar da alienação conforme a descrevemos nesta dissertação e para o reconhecimento do próprio poder de transformação do mundo.

Sempre fundamentados na dialogicidade que Paulo Freire também propõe como base de uma educação libertadora, que estabeleçã uma relação horizontal entre educadores e educandos(as). Fundamentada no amor, na humildade, na fé nos homens, na esperança e no pensamento crítico, a dialogicidade é fundamental na Educação de Jovens e Adultos para combatermos uma "cultura do silêncio", do “apagamento” e da “Invisibilização”. As hierarquias que historicamente oprimem o aluno adulto precisam ser desconstruídas. A valorização da voz de educandos e educandas, suas dúvidas e contribuições, precisam ser incorporadas a partir das salas de aulas, em um ambiente de respeito, reconhecimento, incentivando-se o engajamento para viabilização de cidadãos políticos. É com a dialogicidade que se permite que educadores e educandos e educandas "pronunciem o mundo" juntos, promovendo a conscientização. Esse processo de desalienação vai atuar na linguagem e no pensamento, resgatando a capacidade do sujeito de nomear sua realidade e, consequentemente, de transformá-la. É nesse processo de troca de

reconhecimentos que se solidificará a base para uma educação democrática e participativa.

Recorrendo aos “temas geradores” de que trata Paulo Freire, podemos construir uma metodologia prática para a implementação de uma educação problematizadora e dialógica na Educação de Jovens e Adultos. Freire argumenta que o conteúdo educacional não deve ser imposto, mas deve emergir da realidade concreta e vivida dos educandos e educandas, configurando-se como situações-limite, problemas ou aspirações que revelam contradições sociais e expandem a sua compreensão crítica. Na Educação de Jovens e Adultos, a investigação desses temas, como as condições de trabalho, saúde ou direitos, torna-se a base para a construção do currículo, em um diálogo constante com alunos e alunas. Os processos de "codificação" e "decodificação" dos “temas geradores”, onde se representam e analisam criticamente situações existenciais, permite que os educandos e educandas aprendam a "ler a palavra" enquanto simultaneamente "leem o mundo", transformando o apreender em um ato político e humanizador. Esse método combate diretamente a alienação do indivíduo de seu contexto, ao enraizar o aprendizado nas experiências vividas e tornar o conhecimento uma ferramenta para a compreensão e transformação da própria realidade.

Por fim, outra concepção freiriana a que cabe referência aqui é a da "Práxis", que representa a unidade indissociável entre reflexão e ação. Para Freire, a verdadeira palavra é práxis; a reflexão sem ação é verbalismo vazio, e a ação sem reflexão é ativismo cego. A práxis é o que permite aos seres humanos não apenas conhecer, mas também transformar o mundo. Na Educação de Jovens e Adultos, a práxis garante que a aprendizagem não se restrinja ao plano teórico, mas esteja diretamente ligada às suas vidas e à compreensão do contexto social em que estão mergulhados. Por exemplo, a reflexão sobre o desemprego ou a falta de saneamento básico deve levar à organização de ações comunitárias ou à busca por soluções. A práxis capacita os educandos a agirem conscientemente e pode levá-los a lutar por melhores condições de vida tanto para si como para sua comunidade. Combater a alienação que se manifesta quando o indivíduo se sente impotente para alterar sua realidade é transformar os “temas geradores” em práxis transformadoras.

Na Educação de Jovens e Adultos (que, a nosso ver, deveria ser chamada de Educação de Jovens, Adultos e Idosos), deve-se promover uma educação omnilateral, com uma forte ênfase em conteúdos propedêuticos, que visem à formação integral e

não meramente adaptativa dos educandos e educandas. A excessiva valorização de formações profissionalizantes, com a educação para o mercado de trabalho, sem a base de uma educação mais abrangente, corre o risco de replicar a "semiformação" e de aprofundar a alienação, conforme discutimos o fenômeno nesta dissertação, ao limitar o horizonte de compreensão e atuação dos indivíduos.

A defesa de uma educação propedêutica que englobe o estudo aprofundado das humanidades, ciências, artes e pensamento crítico, é fundamental para desenvolver a capacidade de "ler o mundo" em suas complexidades. Ela dota os educandos e educandas de ferramentas intelectuais e culturais para compreender as estruturas sociais, históricas e políticas que moldam sua realidade, para questionar as narrativas dominantes alheias aos seus genuínos interesses, para construir uma visão de futuro que transcenda as contingências imediatas de um mercado de trabalho fluido, propenso às flutuações das demandas da acumulação geral do capital.

Ao garantirmos uma base sólida em áreas como filosofia, história, geografia, sociologia, literatura e ciências, a Educação de Jovens e Adultos, na EPT, como no PROEJA, permite aos alunos e alunas discernires, analisarem criticamente e formularem soluções para problemas que vão além de suas necessidades do chamado “mundo do trabalho”. Uma formação humanista é um antídoto contra a alienação que reduz o ser humano a uma mera força de trabalho, desprovido de consciência crítica e de capacidade de entender o mundo que habita.

Em suma, a EPT que prioriza o propedêutico permite que os educandos e educandas se reconheçam como sujeitos históricos, culturalmente ricos e politicamente atuantes, capazes de participar plenamente da construção de uma sociedade mais equitativa e mais humanista. É nesse sentido que a educação omnilateral e propedêutica no PROEJA se torna um ato de libertação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo desta dissertação demonstra que o conceito de alienação constitui ferramenta teórica fundamental para uma compreensão crítica da Educação Profissional e Tecnológica brasileira e do PROEJA em particular. Permite identificar como as múltiplas dimensões da alienação (do produto, do processo, do ser genérico e das relações sociais) manifestam-se historicamente na organização dual da educação profissional (MARX, 2010, p. 85).

A trajetória da EPT, aqui discutida, revela a persistência de processos alienantes que se reconfiguram conforme as necessidades de acumulação do capital em cada período histórico. Da dualidade colonial à pedagogia tecnicista do regime militar e às competências neoliberais, observa-se continuidade na subordinação da formação profissional à lógica imediatista do mercado (FRIGOTTO, 2011, p. 175).

O PROEJA, embora contenha potencial emancipatório ao propor integração entre formação geral e profissional, enfrenta contradições que podem reproduzir lógicas alienantes. Sua efetiva implementação como política de formação integral depende da superação de obstáculos estruturais como o subfinanciamento, a formação docente inadequada e a persistência de concepções pedagógicas fragmentadoras.

A construção de práticas educativas emancipadoras na EPT e particularmente no PROEJA exige, portanto, ação simultânea em múltiplas dimensões. No plano pedagógico, implica desenvolvermos metodologias que articulem teoria e prática, conhecimento científico e saberes experienciais, formação técnica e humanística. No plano institucional, demanda superarmos a organização dual através de projetos político-pedagógicos integradores. No plano político, requer lutarmos por financiamento adequado e por políticas públicas que reconheçam a EPT como direito social.

Discutimos também que a lógica da adaptação, caracterizada pela orientação dos currículos e objetivos formativos em função de demandas do mercado de trabalho, manifesta-se de forma recorrente na política educacional da EPT. Essa orientação encontra respaldo teórico em abordagens como a teoria do capital humano, que concebe a educação primariamente como investimento individual para o aumento da produtividade e da empregabilidade. A legislação educacional, em diferentes momentos, como na profissionalização compulsória instituída pela Lei nº 5.692/1971

e na separação entre ensino médio e educação profissional decretada em 1997, operacionalizou essa lógica, priorizando uma formação de caráter instrumental. Nesse contexto, a concepção gramsciana do trabalho como princípio educativo, que poderia sustentar uma formação unitária e crítica, tende a ser apropriada de forma reduzida, enfatizando o aspecto técnico em detrimento da formação político-cultural.

Também discutimos uma lógica da fragmentação, que se expressa na manutenção de dualidades estruturais e na organização do conhecimento. A histórica separação entre formação geral e formação técnica, institucionalizada desde a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), reflete e reforça a divisão social do trabalho, sobre a especialização e seu efeito sobre a consciência. No plano curricular, essa fragmentação se concretizou, em diferentes períodos, na proliferação de disciplinas estanques, na modularização excessiva e na dissociação entre teoria e prática, impedindo uma apreensão totalizante da realidade, aspecto considerado fundamental por pensadores da dialética como Kosik (2002).

A interação entre essas duas lógicas, da adaptação e da fragmentação, produz efeitos específicos na EPT. A oferta de um conhecimento fragmentado dificulta a compreensão dos processos sociais em sua totalidade, limitando o desenvolvimento de uma consciência crítica que poderia questionar a ordem estabelecida. Por outro lado, a ênfase na adaptação às necessidades imediatas do mercado tende a priorizar habilidades técnicas circunstanciais em detrimento de uma base científica e humanística sólida. Propostas que visam à integração, como a da RFEPCT e do PROEJA, enfrentam o desafio de implementar suas diretrizes em um contexto ainda marcado por essas lógicas estruturais, que se reproduzem por meio de mecanismos como a pressão por indicadores de eficiência e a competição por recursos.

Portanto, vimos neste trabalho que a discussão sobre a alienação na EPT, como fenômeno, transcende o campo estritamente pedagógico e remete a questões mais amplas sobre o modelo de desenvolvimento social e o papel da educação neste modelo. O conceito de formação omnilateral, enquanto horizonte de uma educação que busca desenvolver as múltiplas capacidades humanas de forma integrada (MÉSZÁROS, 2008, p. 67), permanece como referência para projetos educativos que almejam superar dicotomias entre teoria e prática, entre formação técnica e formação cidadã. A análise realizada sugere que a efetividade de tais projetos está condicionada não apenas a inovações pedagógicas, mas também a transformações nas relações sociais mais amplas, que sustentam as lógicas de adaptação e fragmentação.

A efetividade dessas experiências, contudo, é condicionada por contradições internas e externas. Internamente, enfrentam o desafio de não se tornarem elas mesmas ritualizadas ou cooptadas pela lógica institucional produtivista que criticam. Externamente, seu potencial transformador esbarra na estrutura socioeconômica mais ampla, que continua a demandar uma formação adaptativa e fragmentada. Portanto, a construção de práticas contra-hegemônicas na EPT configura-se como um campo de tensão permanente, onde as possibilidades de emancipação são continuamente negociadas e contestadas dentro dos limites do possível histórico.

A análise histórica desenvolvida ao longo desta dissertação indica que os fenômenos de alienação na EPT brasileira apresentam continuidades e reconfigurações que acompanham as transformações socioeconômicas do país. A superação desses fenômenos demanda uma compreensão que articule as dimensões pedagógica, política e econômica, conforme sugerem muitos autores de referência, como Frigotto (2011) e Mészáros (2008), para citar apenas um brasileiro e um estrangeiro, entre muitos outros trazidos neste trabalho, que investigam as relações entre trabalho, educação e sociedade.

Conclui-se, portanto, que a discussão sobre Alienação e EPT exige não apenas abordarmos o conceito da Alienação em autores como Marx, Fromm ou Mészáros, mas também o fenômeno da alienação na EPT. Além disso, a adaptação ao mercado de trabalho e a fragmentação do conhecimento reproduzem historicamente o fenômeno da alienação na Educação Profissional e Tecnológica, sendo um desafio para a efetivação de propostas de conscientização, inclusive dedicadas ao estudo e análise do conceito de Alienação. Diante disso, a busca de uma formação omnilateral se reafirma necessária para a transformação das relações de produção, aspecto relevante que deve caber à EPT.

Nesse sentido, propusemos nosso Produto Educacional, uma “Oficina Pedagógica sobre Alienação”, cientes de que o horizonte da formação omnilateral e politécnica permanece, assim, como referência ético-política fundamental para todos e todas que atuam na EPT. Uma EPT, como a que temos no PROEJA do Colégio Pedro II, que deve ter compromisso com a construção de práticas educativas que desenvolvam integralmente as capacidades humanas, formando sujeitos capazes não apenas de inserir-se criticamente no mundo do trabalho, mas, sobretudo, de transformar as relações sociais que produzem a alienação como fenômeno, a ser bem compreendida como conceito para ser melhor combatida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana. **Construtores de Cidadania: Oficinas Pedagógicas para Formação de Agentes Sociais Multiplicadores**. Rio de Janeiro: Novamérica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA — Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio — Documento base.** Brasília: SETEC/MEC, ago. 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Et. al. Tecendo a Cidadania**. Petrópolis: Vozes, 2000

CIAVATTA, M. **História da Educação Profissional: Esperanças, lutas e (in)dependências**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 23, e14776, jun. 2023.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel. **Dom Quixote de La Mancha**. Lisboa: Dom Quixote, 1965.

CHAPLIN, Charles. **História da minha vida**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1965.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.** Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2022. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2026/03_marco/Proen/Demp/PPC_PROEJA_Informatica.pdf > . Acesso em: 01 mai. 2026.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis. **Novo itinerário do PROEJA no Colégio Pedro II: avanços ou retrocessos?** Revista Sítio Novo, Palmas, v. 4, n. 3, p. 110-123, jul./set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia Da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. Tradução de C. M. B. de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2022.

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

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1994.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KROPOTKIN, Piotr. **Apoio Mútuo:** Um Fator de Evolução. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital.** Vol. I. São Paulo: Difel, 1985.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **El Capital: Crítica de la Economia Política**. Ciudad del Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 1980.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** [S.l.]: Jahr, 2007. Disponível em: http://www.jahr.org. Acesso em: 01 maio 2026.

_____. ENGELS, Friedrich. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1975. v. 1, p. 61-74.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Gleidimar. **As Faces da Alienação em Karl Marx**. Porto Alegre: Ed. Fi, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

APÊNDICE – OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE ALIENAÇÃO

OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE ALIENAÇÃO



Produto Educacional – PROFEPT

Marcos Sant'Anna Valero

Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo

Imperial Editora

2026

Introdução

Este roteiro de “Oficina sobre Alienação” visa uma discussão sobre o conceito de “Alienação” em Marx nas turmas de PROEJA da rede federal, que conjuga EPT à modalidade EJA, e é um produto educacional apresentado ao PROFEPT/CPII como requisito para obtenção do título de Mestre em EPT.

Uma referência para o presente material foram as oficinas propostas por Andrade, Lucinda & Sacavino (2007) em “Construtores da Cidadania” e por Candau (2000) em “Tecendo a Cidadania”. Nestas obras, tais autores trazem propostas de oficinas pedagógicas sobre temas centrais de dimensões como a Política, os Direitos Humanos e a Democracia, em oficinas que possuem como títulos, por exemplo, “o poder do Voto”, “os Direitos Humanos através da História” e “o que é Democracia”.

Aqui, buscamos apresentar uma oficina que, ao exibir e debater o filme “Tempos Modernos” de Chaplin, leve aos discentes uma reflexão sobre o conceito de Alienação. Mas o(a) oficineiro(a) pode mudar o recurso, se preferir, sendo o filme apenas sugestivo, e não obrigatório.

Roteiro da Oficina

Este material se destina aos profissionais e discentes da EPT-EJA que estejam dispostos a se tornarem multiplicadores da reflexão sobre o conceito de “Alienação”.

Algumas breves orientações:

(1) Prepare a Oficina Pedagógica com antecedência, se certificando de ter o arquivo com os trechos indicados do filme “Tempos Modernos” de Chaplin e um projetor com caixa de som para exibição do vídeo.

(2) Controle o tempo, para a Oficina Pedagógica ser ministrada em cerca de 3 horas, dando tempo para a discussão. Ouvir os discentes da EPT-EJA é fundamental!

(3) Este roteiro não é fechado, devendo ser adaptado conforme as carcaterísticas do grupo de discentes e suas demandas, podendo ensejar outras discussões pertinentes sobre o fenômeno da Alienação em suas dieversas manifestações ao longo da História e na contemporaneidade.

(4) Depois da oficina realizada, cabe ao profissional que a conduziu avaliar se os objetivos foram atingidos, partindo desta avaliação as novas aplicações da oficina.

BOM TRABALHO!

“OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE ALIENAÇÃO”

1º Momento: ACOLHIMENTO E SENSIBILIZAÇÃO

Como este é o primeiro momento da oficina, o coordenador deve acolher os discentes com entusiasmo, deixando-os à vontade.

Dinâmica:

Após os equipamentos já montados e prontos para uso, o coordenador deve explicar a proposta da atividade aos discentes. Possíveis perguntas neste momento inicial:

1) Vocês já assistiram a “Tempos Modernos” de Chaplin?
2) Vocês já ouviram falar de Chaplin?
3) O que você entende por “Alienação”?
4) Vocês se consideram alienados?
5) Vocês conhecem o conceito de Alienação de Marx?
6) Vocês já ouviram falar de Marx?

Objetivos:

Iniciar com os discentes a discussão da atividade proposta e sensibilizá-los.

Duração:

20 minutos

2º Momento: EXIBIÇÃO

Exibição dos primeiros 20 minutos do filme “Tempos Modernos” de Chaplin, até a cena em que Carlitos, confundido com um manifestante, é preso.

Dinâmica:

Este trecho deve ser exibido integralmente e, após sua exibição, iremos dirigir algumas questões aos discentes, sobre cenas específicas da obra, consistindo os próximos momentos da oficina.

Objetivos:

Assistir aos trechos indicados do filme.

Duração:

20 minutos.

3º MOMENTO: APROFUNDAMENTO

I. Primeira discussão: A OVELHA NEGRA



Fonte: Cena do filme “Tempos Modernos” (Chaplin)

1) Vocês repararam na cena 1, as ovelhas entrando no matadouro?
2) O que vocês entenderam sobre esta cena?

Objetivos:

a) Discutir a maneira como o filme apresenta uma ovelha negra se destacando do rebanho
b) Identificar nessa exclusão da ovelha o próprio processo de exclusão social que possa ter sido vivenciado por estudantes.

Duração:

Cerca de 10 a 15 minutos, dependendo da interação da turma.

II. Segunda discussão: A FÁBRICA



Fonte: Cena do filme "Tempos Modernos" (Chaplin)

3) Você se sente como um operário no seu trabalho?
4) Você já se sentiu explorado em seu local de trabalho?

Objetivos:

a) Compreender as relações de trabalho e opressões vividas pelos trabalhadores.
b) Debater a noção de exploração no modo de produção capitalista.

Duração:

Cerca de 10 a 15 minutos, dependendo da interação da turma.

III. Terceira discussão: A PRODUTIVIDADE



Fonte: Cena do filme "Tempos Modernos" (Chaplin)

5) Você se considera um funcionário produtivo?
6) Quem ganha mais com a sua produtividade?

Objetivos:

a) Identificar a extração de Mais-Valia.

Duração:

Cerca de 10 a 15 minutos, dependendo da interação da turma.

IV. Quarta discussão: A ALIENAÇÃO



Fonte: Cena do filme "Tempos Modernos" (Chaplin)

7) Você tem consciência do que é o produto do seu trabalho e quanto vale?
8) Faz sentido para você o seu trabalho?
9) Você se sente dono do produto do seu trabalho?
10) Você se considera alienado?

Objetivos:

a) Identificar o que entendem pela expressão "Alienação".
b) Conceituar o fenômeno da Alienação em Marx.
c) Demonstrar o processo de Alienação conforme Marx.
d) Criticar o processo de Alienação.

Duração:

Cerca de 10 a 15 minutos, dependendo da interação da turma.

V. Quinta discussão: A REPRESSÃO



Fonte: Cena do filme "Tempos Modernos" (Chaplin)

11) Você já foi reprimido por lutar por seus direitos?
12) Como se deu a repressão sofrida por você?

Objetivos:

a) Desnaturalizar as repressões sofridas pela classe trabalhadora.

b) Debater mecanismos de resistência contra repressões.

Duração:

Cerca de 10 a 15 minutos, dependendo da interação da turma.

VI. Sexta e última discussão: A OVELHA NOVAMENTE



Fonte: Cena do filme "Tempos Modernos" (Chaplin)

13) Qual a relação podemos estabelecer entre a escola, o hospício e a prisão?

14) Qual a função destas instituições disciplinadoras?

Objetivos:

a) Identificar escolas, hospícios e prisões como instituições disciplinadoras.

b) Questionar a função destas instituições, bem como das fábricas.

Duração:

Cerca de 10 a 15 minutos, dependendo da interação da turma.

4º Momento: COMPROMISSO

Dinâmica:

Neste momento, os discentes serão convidados a se identificar com os seus processos de sobrevivência e expressar um compromisso com a transformação da realidade, sua e da sociedade, refletindo a partir das seguintes perguntas:

1) Pergunta 1 – Você participa de algum Movimento Social?
2) Pergunta 2 – Você já conheceu ou participa de seu Sindicato?

Objetivos:

a) Fomentar a participação em movimentos sociais como mecanismo libertário.
b) Estimular filiação aos sindicatos e busca por proteção aos trabalhadores.

Duração:

Cerca de 20 minutos, encaminhando para o encerramento da oficina.

5º Momento: Avaliação

Os discentes serão convidados a avaliarem a oficina, dando suas opiniões a respeito da mesma.

Dinâmica:

O coordenador perguntará aos discentes:

1) Os objetivos foram alcançados?
2) O que acharam da dinâmica de assistirmos ao filme e debatermos suas cenas?
3) Os debates levantados ajudaram a compreender a Alienação?
4) Como o processo da Alienação está incorporado em nossas vidas?
5) De que momento mais gostaram? Algo a ser melhorado?

Duração:

Cerca de 20 minutos

Material necessário para a Oficina:

1. Projetor
2. Arquivo ou mídia com o filme “Tempos Modernos” de Chaplin

Referências Bibliográficas Básicas para a Oficina Pedagógica:

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana. **Construtores de Cidadania: Oficinas Pedagógicas para Formação de Agentes Sociais Multiplicadores**. Rio de Janeiro: Novamérica, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Et. al. Tecendo a Cidadania**. Petrópolis: Vozes, 2000

CIAVATTA, M. **História da Educação Profissional: Esperanças, lutas e (in)dependências**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 23, e14776, jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. Tradução de C. M. B. de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

KROPOTKIN, Piotr. **Apoio Mútuo:** Um Fator de Evolução. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital.** Vol. I. São Paulo: Difel, 1985.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** [S.l.]: Jahr, 2007. Disponível em: http://www.jahr.org. Acesso em: 01 maio 2026.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2003.