

História e lições de uma escola de trabalhadores¹

Anderson José Lisboa Baptista

Apresento, neste texto, uma síntese de alguns dos resultados obtidos em minha tese de doutoramento, cujo objeto de análise foi uma escola de trabalhadores que funcionou no município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, entre os anos de 1984 e 2008: Centro de Apoio e Desenvolvimento Técnico Social (CADTS). Trata-se de experiência com origem no interior de uma fábrica no Rio de Janeiro, na qual trabalhadores assumiram a responsabilidade e o protagonismo de suas próprias formações e se perceberam como construtores, proponentes de realidades diferentes daquelas que lhes impunham sem os consultar, sem ouvi-los.

Uma pergunta que geralmente surge quando me deparo com estudos que resgatam experiências históricas, conforme aqui proposto, é sobre a contribuição que tal tipo de trabalho pode trazer para comunidade acadêmica e, especificamente, para o campo da educação. Pensar nas inquietações que motivaram a pesquisa tende a ser um caminho interessante para apreendermos a sua relevância, e é o que lhe convido a fazer agora.

Com o objetivo principal de refletir sobre as relações entre educação, trabalho, política, sentidos e possibilidades para sujeitos jovens e adultos do tempo presente, tomando como campo de análise a educação popular através da experiência do CADTS, a problemática norteadora da pesquisa foi a seguinte: Que elementos podemos extrair da relação entre a proposta de uma formação crítica e emancipatória oriunda da educação popular e de uma crítica sobre o papel do trabalho na sociedade contemporânea? Quais os princípios e elementos que fundamentam as propostas de formação de uma escola de trabalhadores? Qual a efetividade prática na experiência de sujeitos que por lá passaram? De que forma o olhar mais aprofundado sobre uma experiência como a do CADTS pode iluminar nossa visão para um tema tão fundamental na vida contemporânea: educação e trabalho? Isso ainda considerando “ingredientes” como educação popular, emancipação, formação crítica etc.

Duas figuras foram fundamentais para as reflexões desenvolvidas. Não as abordo em perspectiva iconográfica, mas como imagens que de certa forma falam à imaginação,

¹ Este texto foi apresentado em uma primeira versão na XX Reunião da Anped, ampliado e adaptado para este livro.

mobilizam memórias, sentimentos, despertam esperança e utopia. A primeira, mobilizo por meio de um poema de Vinícius de Moraes: “O operário em construção”.

Não tenho o objetivo de analisar tecnicamente a obra, cuja riqueza literária dispensa comentários. De qualquer forma, peço licença ao poeta para escrever em prosa algumas partes de seus versos. A imagem é de um operário que em algum momento de sua vida se descobre como construtor. Percebe boa parte do “mundo” ao seu redor, naquele instante, como “objeto” de sua construção: mesa, prato, garrafa, facão, vidro, janela. Diante de tal constatação, é tomado por grande percepção de si mesmo, dos outros, das coisas. Percebe em suas mãos, instrumentos de seu fazer, beleza ainda não observada. Em sua grande descoberta aprende a dizer “não”, e assim procede em relação a tudo que o nega na qualidade de gente, como construtor em construção.

Já a segunda figura é a de um camponês que teve seu diálogo com um educador, narrado por Freire (2014). O acontecimento ocorreu no Chile, em um “círculo de cultura”.

Imagino esse camponês como um homem de mãos calejadas e pele enrugada, castigada pelo sol. Certo dia resolve compartilhar uma descoberta filosófica: “não há mundo sem homem”. Sua afirmação é provocada pelo educador ao perguntar-lhe se todos os seres humanos morressem e restasse apenas a natureza e os animais, não seria isso ainda mundo? Enfaticamente o camponês responde que faltaria quem dissesse: “Isso é mundo”.

Assim como não fiz análise literária do poema, não trago essa história para propor uma discussão sobre o conceito de consciência em Paulo Freire, contexto no qual foi narrada. Entretanto, destaco que o mundo é mundo devido aos sentidos que os homens lhe dão, por meio de sua intervenção nas condições de existência; caso contrário, como diria Arendt (2014), seria um amontoado de coisas. Por isso, chamo a atenção à sábia e filosófica constatação daquele trabalhador rural: o ser humano é quem constrói sentidos.

O camponês, em sua posição de humano, tem importante papel na relação com o mundo e com a realidade. Sua descoberta é um passo significativo para que assuma o seu protagonismo na história. Afinal, se os sentidos são construções, a história é possibilidade, pode ser transformada, resignificada.

A realidade não é estática, pode ser transformada. Contudo, como o próprio Freire (2014) alerta, uma constatação só se torna transformadora à medida que se converte em práxis.

As duas imagens narradas convergem para um ponto comum em relação ao estudo realizado: a percepção e a atuação de trabalhadores como protagonistas, construtores, agentes capazes de intervir na realidade, propor mudanças, dizer “não” quando necessário,

reconhecer a potencialidade de seus valores que são insistentemente “apagados” em um sistema que tenta os programar apenas para fazer a máquina girar.

Infiro que, assim como o operário do poema e o camponês citado por Paulo Freire, os trabalhadores do CADTS e das demais escolas que serão apresentadas resolveram dizer “não” ao sistema e a uma série de “ofertas” as quais descobriram que não precisavam aceitar. Propuseram uma nova práxis educativa, cuja perspectiva estava além de prepará-los para o simples exercício de uma atividade profissional; envolvia o conjunto mais amplo de suas vidas como humanos trabalhadores. E, certamente, podemos extrair importantes lições de suas vivências.

O meu desafio neste texto é compartilhar com você não só a história do CADTS, mas compartilhar algumas dessas “lições” que pude apreender ao realizar essa gratificante pesquisa e, quem sabe, levá-lo a apreender questões que não pude.

Por isso, além dessa introdução, o texto que segue está dividido da seguinte forma: Apresentação dos aspectos metodológicos utilizados para construção dos dados abordados, resgate da história do CADTS no contexto de outras escolas de trabalhadores que coexistiram em determinado momento, as concepções de educação que fundamentaram as práticas da escola e aspectos de um possível diálogo de resultados obtidos na pesquisa com a educação contemporânea.

Caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa

Infelizmente a educação no Brasil se constituiu historicamente, desde seus primórdios, como marcadora de diferenças. Embora o processo de massificação², intensificado na década de 1990, tenha ampliado consideravelmente o número de matrículas, sobretudo no ensino fundamental, não foi suficiente para romper com as lógicas de desigualdade de nosso modelo educacional. A desigualdade, outrora demarcada pelo acesso ou não à escola, a partir da presença do povo nos bancos escolares, passou a se manifestar não pelo acesso, mas pelo tipo de escola e de formação disponibilizados para cada seguimento social específico.

Uma das premissas que ajudaram a construção do problema da pesquisa foi a de que, apesar da diferenciação exposta acima, a educação na sociedade capitalista direta ou diretamente aponta para a lógica do trabalho alienado. Isso tanto aos que ocuparão

² Chamo, aqui, processo de massificação o momento em que a escola passa a receber contingente maior da população, deixando de ser uma escola de poucos, passando a ser uma escola de massas, tendo seus bancos ocupados por alunos das camadas populares.

“postos” mais elevados no âmbito da divisão do trabalho em vigor, quanto àqueles que serão “preparados” para vender sua força de trabalho, inclusive aos treinados para simplesmente viver da exploração da mão-de-obra alheia.

Meu olhar sobre a escola de trabalhadores se deu no sentido de entender o que esses trabalhadores construíram como proposta alternativa de formação profissional voltada para eles próprios. Se era um modelo alternativo, a que se contrapunha? Uma rápida resposta a esta questão seria: contrapunha-se à formação oferecida pelo Senai.

Resposta corretíssima, porém, não dá conta da amplitude do paradigma criado pelos trabalhadores, que ia além da formação profissional, do empoderamento por meio do domínio de um ofício, envolvia a vida em amplitude maior. Por isso, foi um modelo alternativo não apenas à formação do Senai, mas a uma lógica de vida “imposta” aos trabalhadores, que seguia o enredo do que se entendia e se propunha como formação da classe trabalhadora no Brasil.

A formação da classe operária brasileira ocorreu em paralelo à criação do imaginário urbano-industrial. Fomos um país majoritariamente agrário até mais da metade do século passado. A introdução do trabalho industrial no Brasil teve que lidar com mentalidades que ainda associavam o trabalho braçal, manual, a princípios da escravidão. E não foi de um dia para o outro o “convencimento” de nosso povo sobre a necessidade obtenção de “formação profissional” nos moldes que o Estado propagava.

Nossos trabalhadores nunca foram meramente passivos ao que queriam lhes impor, pois aliado ao discurso de formar trabalhadores estava o do estabelecimento de uma ordem social específica. Sob a influência de operários estrangeiros, temos registros, do início do século XX, de iniciativas de escolas de trabalhadores, geralmente ligadas a sindicatos e a movimentos anarquistas, socialistas e comunistas. Essas escolas não têm relação direta com a que foi estudada, mas apontam para uma disposição de resistência presente em nosso proletariado.

O modelo de formação profissional que se estabeleceu oficialmente no Brasil desde as primeiras iniciativas de criação de uma Rede Federal de Educação Profissional, até o seu estabelecimento, chegando inclusive aos moldes atuais, passando pelo Sistema S em sua amplitude e pelas escolas privadas, foi construído de modo a colocar interesses dos empresários acima dos trabalhadores. Alguns programas de governos “mais progressistas” avançaram um pouco em prol do atendimento de pautas dos trabalhadores e de grupos que militam no campo da formação profissional, mas logo viram as poucas, porém importantes, efetividades conquistadas serem abafadas ou até mesmo desconstruídas.

O exercício aqui empreendido foi o de buscar, na vivência do CADTS e de outras escolas de trabalhadores, elementos que contribuíssem para a efetivação de um modelo educacional no sentido mais amplo, não se limitando apenas à educação profissional, que se contrapunha a formas excludentes e desumanizadoras em vigor e alcancem sentido para nossos jovens e trabalhadores em geral.

A hipótese principal utilizada para desenvolver o estudo foi a de que nenhuma forma de trabalho, nem mesmo no sentido ontológico, esgota os elementos da formação emancipatória, pois o trabalho está diretamente relacionado ao reino das necessidades que, no caso da sociedade capitalista, atinge grau altíssimo de exploração, com a lógica da mercadoria transformando o viver em uma corrida em prol da subsistência. Os trabalhadores construíram vivências de educação próprias, cujo processo histórico se desenvolveu em paralelo, porém não alienado do que acontecia no país, mas como alternativa e resistência dos trabalhadores ao lugar social e à forma de educação que lhes tentavam impor.

A metodologia realizada foi de análise qualitativa, com aportes do método indutivo, cuja escolha se enquadra na definição expressa por Guerra (2006, p. 22), caracterizando-o como aquele no qual a intenção dos investigadores não parte de hipóteses pré-definidas, que apenas precisam ser reafirmadas, mas “identifica as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência”. Consequência direta desse princípio metodológico é a de que os objetos de análise, assim como as hipóteses, passam por um processo de construção contínuo.

Os dados apresentados foram produzidos principalmente por meio de pesquisa documental e entrevistas. Pelo fato de existir pouquíssimo material publicado sobre o CADTS, lidei, quase exclusivamente, com fontes primárias. Os documentos a que tive acesso foram disponibilizados do acervo de antigos coordenadores da escola e relatam o cotidiano do CADTS durante seu funcionamento. O trabalho com os documentos foi desenvolvido em três etapas: análise exploratória e catalogação, digitalização e trato direto com os documentos.

As entrevistas (em total de sete) foram realizadas com gestores, monitores e ex-alunos do CADTS, com objetivo de conhecer a fundo suas trajetórias, experiências em relação ao tempo em que passaram no CADTS e as possíveis marcas oriundas da proposta de formação da escola, tanto em relação aos ex-aprendizes, quanto aos ex-monitores. Considerando as trajetórias de vida dos entrevistados como fator fundamental para compreensão dos problemas de pesquisa, privilegiei uma abordagem que mobilizou a

construção e o uso de memórias. Foram organizadas conforme roteiros semiestruturados e gravadas.

Escolas de trabalhadores e o CADTS: história, historicidade e resistência

Em tempos de apagamentos e destituição de direitos dos trabalhadores, resgatar memórias como a do CADTS é, por si só, um movimento de resistência contra “esquecimentos” oficiais geralmente impostos a experiências de educação popular.

As escolas de trabalhadores não caíram de paraquedas e nem existiram em um mundo à parte; foram paralelas e, em muitos momentos e aspectos, desenvolveram-se à parte dos rumos legados pelo Estado à formação profissional. Por estarem no mesmo “mundo”, no mesmo quadro sócio-histórico responderam, em muitos casos, às mesmas demandas e lidaram com desafios parecidos. Entretanto, como bem diria Paulo Freire, não há imparcialidade em um modelo educacional e, assim, responderam a essas demandas com base no ponto de vista e interesse dos trabalhadores, que se reconheceram como sujeitos, construtores de mundos.

Segundo Lara (2001), no final da década de 1970, período do governo ditatorial, ganharam corpo no Brasil iniciativas de trabalhadores que assumiram a responsabilidade pela própria formação. Escolas de trabalhadores surgiram ou se firmaram nesse período. Para Fávero (2013), apesar do duro contexto de repressão militar, essas escolas foram criadas como alternativa ao modelo de educação profissional em vigor, principalmente aquele seguido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

Em 1979, no Rio de Janeiro, ocorreu um seminário que reuniu 12 escolas de trabalhadores de distintos estados da federação, o primeiro de uma série que se sucedeu em anos posteriores. Esse movimento culminou na articulação entre essas escolas, dando origem, posteriormente, ao Conselho de Escolas Operárias em 1989 que, depois, passou a ser chamado de Conselho de Escola de Trabalhadores (CET). O CADTS foi uma das escolas que compuseram o CET; entre outras, estava o Centro de Trabalho e Cultura (CTC), que funciona até hoje em Recife, sendo uma experiência muito bem estudada e documentada.

Lara refere-se ao período de funcionamento do CET da seguinte maneira:

Desde então, essas escolas em conjunto, têm tratado de temas como: a proposta dos trabalhadores, os conceitos de trabalho, conhecimento e cidadania, o papel do estudo da história vista especialmente como história do trabalho e das técnicas, a dimensão políti-

ca nas escolas de trabalhadores, a reestruturação industrial, o desemprego, alternativas de trabalho associativo etc. (Lara, 2001, p. 168)

A coletividade foi uma marca fundamental do CET e de suas escolas, cuja participação era sempre com voz ativa. Isso desde o funcionamento das escolas ao CET, ou vice-versa, o que possibilitou ao conselho uma produção riquíssima de materiais³ que fundamentaram as práticas e a organização das escolas. Organismos internacionais, principalmente ligados às igrejas católica e protestantes, contribuíram com apoio e financiamento, viabilizando o funcionamento dessas iniciativas em boa parte do tempo.

O CADTS teve sua origem em uma iniciativa de trabalhadores de uma fábrica no Rio de Janeiro, na década de 1970, cujos operários criaram o hábito de se reunir no refeitório, com objetivo de estudar juntos. As reflexões eram voltadas, principalmente, para aspectos que envolviam suas práticas profissionais.

Em tempos de totalitarismo, esses trabalhadores logo foram proibidos de se reunir na fábrica. Receberam a orientação de estudar nos cursos oficialmente oferecidos pela empresa, junto ao Senai. Porém, não estavam dispostos a abrir mão do direito de serem protagonistas de suas próprias formações. O grupo foi acolhido por setores da igreja católica e passou a se reunir no porão de igrejas da Baixada Fluminense. Em 1984, organizaram-se como escola de trabalhadores.

O contato com a documentação aponta que, ao longo da sua existência, o CADTS não furtou de dialogar com as demandas de cada período histórico, sem, contudo, abrir mão de sua proposta original que dava voz ativa ao trabalhador. Sua esfera de ação foi além de uma formação apenas teórica; pelo contrário, culminou na criação de cooperativas e ações de trabalhadores que se organizavam em busca de relações distintas das impostas pelo modelo oficial.

Um exemplo disso foi a Associação de Trabalhadores do Campo e da Cidade (APAC), criada em 1985, que seguiu uma proposta de produção autônoma e autogestionada, com o objetivo fortalecer a relação entre o campo e a cidade, por meio do fornecimento de equipamentos produzidos por metalúrgicos, muitos dos quais eram monitores e ex-alunos da escola.

Os cursos oferecidos no CADTS ao longo dos anos foram: ajustagem, bobinagem, elétrica, reparos, serralheria, tornearia, eletrônica e informática. Nem todos funcionaram concomitantemente; foram sendo criados ou extintos ao longo dos anos. Seguiram o

³ Muitos desses materiais, senão todos, estão reunidos no DVD Educação Popular II, que compõe coleção organizada por Fávero e Motta (2015).

esforço de dar aos trabalhadores a possibilidade de viverem com dignidade em meio ao contexto social, geográfico e à conjuntura econômica, sem perder de vista o olhar crítico e o comportamento transformador.

A história do CADTS, do início ao fim, pode ser entendida como um movimento de diálogo e questionamento à ordem, à forma das condições materiais e de existência em vigor, sem, contudo, deixar-se determinar por ela. Ao mesmo tempo em que propunha uma nova forma de vida, pautada na horizontalidade e na solidariedade, não prescindia da necessidade de existência de cada trabalhador diante do desafio de sobreviver dignamente em um sistema constituído para apagá-los, inclusive em seus sentidos de humanidade. Buscavam-se meios para o “bem viver”, termo usado em alguns dos documentos.

O CADTS passou por distintas fases em sua história, justamente por estabelecer esse diálogo com a realidade, com cada momento específico. Ações como a solidariedade entre trabalhadores do campo e da cidade, organização de cooperativas, projetos de economia solidária são exemplos de busca por meios de sobrevivência para os trabalhadores, e a própria preocupação com a qualidade da formação profissional aponta que não se tratava de utopia alienada.

Houve um grande esforço para se manter relevante aos trabalhadores e atuar como instrumento para a construção material de suas condições de existência de forma mais digna. Em documento produzido em 1999, aparece a afirmação de que a escola, que, naquele momento, tinha 15 anos de existência, investia na construção de alternativas que visavam outras formas de socialização. Afirmações como a de um ex-monitor, ao destacar que chegou à escola em busca de um emprego e encontrou um novo estilo de vida, parecem confirmar, pelo menos em parte, o êxito dessa proposta.

Ao longo do tempo, cursos foram revistos, também com objetivo de “dialogar” com as exigências do mercado. Não para as subscrever acriticamente, mas como busca pela sobrevivência. Mesmo nesses casos, não era sobrevivência pura e simples, mas a demarcação de presença, como o caso de um grupo de ex-alunos que foi aprovado com folga em processo seletivo de determinada empresa. Entretanto, ao se perceberem tolhidos em seus direitos, buscaram reivindicá-los, e a resposta recebida foi a de que devia ser no CADTS que tais coisas eram “postas em suas cabeças”.

A relação entre historicidade e resistência, presente na escola de trabalhadores também pode ser percebida em outros ingredientes contextuais que seguramente contribuíram para suas particularidades. Dialeticamente, o contexto de repressão da ditadura civil-militar proporcionou o desenvolvimento de distintos sujeitos (individuais e

coletivos), que se articularam em diversos movimentos de resistência contra o regime opressor.

Entre aqueles cujas impressões digitais podem ser, de alguma forma, encontradas na história do CADTS estão instituições cristãs, sujeitos das camadas médias, militantes de esquerda, organizações internacionais, movimentos de massa e distintas experiências de educação popular que, apesar de contradições e conflitos de interesses mantiveram, na maior parte dos casos, a essência de movimento político comprometido com outro tipo de realidade.

Além disso, o CADTS não se configurou como experiência de resistência apenas por sua historicidade de trajetória paralela ao movimento oficial da história da educação profissional do Brasil. Mas, principalmente, por se constituir como alternativa de fato e isso se deve a sua prática e forma de organização.

“Participação” e “coletividade” são duas palavras-chave para pensarmos a lógica de funcionamento das escolas de trabalhadores. Se o modelo de formação profissional do Estado e dos empresários, ou melhor, se o modelo de educação em geral se estrutura, usualmente, de forma verticalizada, inibindo a participação efetiva dos alunos no processo, isso não ocorreu no CADTS.

Os alunos decidiam em assembleia desde o percentual de mínimo de presença para aprovação nos cursos, até a gestão de recursos que levantavam para escola. Além de ter uma participação efetiva na manutenção e limpeza do espaço físico. Essa forma de gestão democrática potencializou-se de modo a ser a sua marca principal. Isso apareceu em todas as entrevistas que realizei, além de ter sido citado em muitos depoimentos com que me deparei em documentos analisados.

Se o “clima de um tempo”⁴ potencializou encontros de sujeitos que deixaram marcas no DNA da escola, o clima estabelecido em seu cotidiano proporcionou a construção de memórias em sujeitos que por lá passaram, de modo a exaltarem a experiência destacando-a, inclusive, de suas vivências na escola “oficial”. São exemplares “falas fortes” como a de uma egressa que, ao ser indagada sobre possíveis contribuições do CADTS em sua vida profissional, afirmou: “Me ajudou em muita coisa e me modificou, ensinando a ser um ser humano de verdade”. Fala que demonstra a permanência da escola, apesar de extinta fisicamente. Se seu fim em 2008, pela dificuldade de sustentabilidade, aponta contradições, sua permanência por sujeitos confirma sua efetividade.

⁴ Essa expressão foi cunhada por Beatriz Costa, uma das coordenadoras do CADTS e do CET, ao ser perguntada sobre ingredientes que contribuíram para construção dessas escolas de trabalhadores.

Concepções e fundamentos de educação no CADTS

Não existe educação neutra; por trás de cada prática educativa, ou que se pretende como tal, há uma intencionalidade, uma concepção específica de educação, uma noção. O CADTS nasce baseado nessa convicção. Trabalhadores que se propuseram ir além do modelo educacional oficial oferecido pelo Estado e, principalmente, pelos empresários. Ambos convergiam para os interesses do mercado que permearam e permeiam a política de formação profissional do país legitimada pelo poder público, até os dias de hoje, com raras e pontuais exceções. Ir além, nesse caso, implicava propor modelo distinto, concepção diferente.

O CADTS não desenvolveu uma metodologia educacional própria sistematizada como, por exemplo, na “Criação do Saber” do CTC do Recife. Contudo, fundamentou-se, ao longo de sua trajetória, em concepções de educação que fizeram parte de um contexto de construção coletiva que envolveu as escolas do CET. Mas não deixou de caminhar com sua própria realidade, respondendo às especificidades de suas propostas e demandas.

Pelo que tudo indica, isso ocorreu assim com as demais escolas do CET que desenvolveram práticas e concepções comuns, materializadas na construção da Plataforma (documento que sistematizou a forma das escolas de trabalhadores se organizarem, pensarem e fazerem educação, mantendo suas identidades institucionais e dialogando diretamente com demandas próprias).

Uma figura de extrema relevância ao contexto do CET e, sobretudo, do CADTS foi Francisco Lara. Xico Lara, como carinhosamente conhecido, teve papel fundamental na organização da escola e no desenvolvimento dos conceitos que serviram de base para o seu funcionamento. Isso não significa que o CADTS foi uma iniciativa pessoal ou um simples reflexo de suas ideias. Trata-se de pensamentos e propostas que se construíram coletivamente, repletos de encontros e desencontros históricos.

Certamente, Xico representa um dos encontros cuja contribuição parece ter sido inestimável à construção e desenvolvimento do CADTS. Formado em Filosofia e com trajetória de vida marcada pela militância em prol de uma sociedade mais igualitária, teve como uma de suas frentes principais a ação com operários. Fez parte do grupo de trabalhadores que se reunia para estudar no interior da fábrica no Rio de Janeiro, cuja experiência, posteriormente, originou o CADTS. Atuou na escola durante todo o seu funcionamento, sua participação está registrada em vários relatos de reuniões levantados na documentação estudada. Organizou em documentos, textos e entrevistas algumas das

concepções que orientaram a escola de trabalhadores (ESTERCI; RAMALHO, 2017; LARA, 2003).

Ao ser perguntado, em entrevista, sobre a diferença entre um dos cursos organizados por trabalhadores (originário do CADTS) e o Senai, primeiro pontuou o caráter extremamente individualista e desagregador da escola dos industriais, em seguida destacou a proposta de formação em questão da seguinte forma:

Já entre nós era o oposto, no sentido de que estávamos voltados para os interesses e necessidades do próprio operário. Assim tudo era muito discutido e conversado junto. Era um ajudando o outro, no estudo, no aprendizado, na pesquisa e na vida. No estudo ninguém ia para frente sozinho. Só se ia adiante depois que todos tivessem segurança daquilo que tinham aprendido. Era todo mundo junto, trabalhando e construindo em conjunto o conhecimento. E trabalhando com todo carinho, com todo cuidado uns com os outros [...]. (LARA *in* ESTERCI; RAMALHO, 2017, p. 63-64).

Uma das concepções que nortearam a concepção de educação da escola de trabalhadores foi a de uma pedagogia da solidariedade. Em contraposição à lógica da fábrica, que sobrepujava os muros da empresa e lhes apresentava uma perspectiva de vida pautada na competição, submissão e negação do outro, os trabalhadores optaram por um modelo educacional pautado na horizontalidade. Dentro de tal perspectiva, a proposta de formação e, principalmente, sua prática precisava estar de acordo com o modelo de sociedade que se pretendia construir.

Em *Trabalho, educação e cidadania: reflexões de práticas de educação entre trabalhadores*, Xico Lara sistematizou de maneira técnica as concepções que nortearam o CADTS, as demais escolas de trabalhadores e a “*Plataform*” do CET. Apresentou essas noções no conjunto de uma abordagem metodológica específica, que se expressa por de três movimentos: indução histórica, redução e dedução complexiva, cujas definições se resumem da seguinte forma:

Indução histórica se refere à gênese e ao desenvolvimento histórico de um movimento, iniciativa ou prática social: como foi gerada em resposta a que problema ou situação, em que contexto?

- Realização/reposição ao longo do tempo: práticas, inovações, ciclos.

Redução crítica se refere à descrição das figuras concretas e conceitos práticos – operativos e de fundo – e de sua adequação e pertinência ao (e durante o) processo: em que essas figuras ou conceitos respondem ou são suficientes às questões e demandas postas?

- Atualização/reposição ao longo do processo: pertinências, inovações e abrangências.

Dedução complexiva se refere à chave de leituras/decifração de relações e nexos entre diversos modos de entrelaçamento: com vistas a que nos pusemos em marcha? Estamos satisfeitos com a direção tomada? Em sentido a que nos dirigimos? -Atualização/reposição/ampliação: novas condições, possibilidades e limites. (LARA, 2003, s.p)

Essa metodologia, ao que tudo indica, norteou as práticas da escola em si. Interessa, especificamente, o caminho proposto como redução crítica, pois é o momento no qual os conceitos são apresentados e, no caso do livro citado, cuja proposta era refletir sobre práticas de educação entre trabalhadores, foram operados conceitos de educação, trabalho e cidadania.

Dentro da proposta apresentada os três coexistem. Há uma inter-relação entre eles que dificulta uma definição isolada. O trabalho aparece como fundamental nessa apreensão, pois, na perspectiva do autor, cria a cultura e a cidade humana, realiza a “reposição criativa das condições do bem viver ou desse modo cultural próprio dos grupamentos humanos (...)”.

A educação, nessa perspectiva, relaciona-se com o modo cultural dos homens, ou melhor, como os seres humanos entram na cultura e se socializam. Dessa forma, é apresentada como o “lado subjetivo do trabalho”. É o meio pelo qual o “sujeito humano apreende e aprimora em si próprio as suas condições de diálogo e participação nesse trabalho, na reposição criativa da cidade, das condições culturais do bem-viver”.

O trabalho é apontado, também, como base do que o autor define como cidadania. Nos trechos abaixo, fica clara sua percepção sobre uma relação íntima em suas noções de trabalho, educação e cidadania:

Assim como dissemos que um dos primeiros trabalhos humanos é o da própria educação, a percepção, aprendizagem e desenvolvimento das próprias habilidades, pensamentos e condutas, isto é, o educar-se como um sujeito social, um dos primeiros elementos de nosso conceito de cidadania é, portanto, aquele de se preparar e de participar ativamente do trabalho de reposição criativa e continuada da própria cidade humana. [...] a cidadania diz respeito também, diretamente, ao exercício do próprio governo da cidade comum e com as condições de pleno conhecimento de causa. Ora, é evidente que tal participação significa igualmente o usufruto pleno e compartilhado de todas as condições do bem viver da cidade. [...] Só dessa maneira a cidade poderá vir a ser compartilhada e assumida como responsabilidade conjunta dos cidadãos, gerados e educados em condição de igual dignidade, respeito e atenção, para que assim possam também vir a agir (LARA, 2003, s.p).

A educação é entendida como uma das realizações do trabalho humano. Uma vez que este é tido como a ação do homem de criar a cidade (o mundo humano) em perspectivas tanto material como cultural, a educação seria o seu aspecto subjetivo, a

mancira pela qual as pessoas apreendem dialogicamente essa cultura e se socializam. Já a cidadania seria a participação direta dos sujeitos nesse processo.

Embora a educação seja entendida como socialização, ela faz sentido, na proposta de Lara (2003), dentro de uma lógica que aponta para além da sociedade capitalista. Por isso, é apresentada por meio de uma metodologia, um caminho a ser seguido. Caminho que se baseia em uma análise de reconhecimento do terreno e que se apropria de concepções e conhecimentos estabelecidos para propor novas condições, possibilidades e limites. A educação nas escolas de trabalhadores é pensada, nesse sentido, como socialização por meio de construção cultural própria, distinta da lógica do capitalismo. É nesse sentido que se desenvolve o arcabouço de uma pedagogia solidária, horizontal.

A “Plataforma” do CET apresenta, em seu segundo item, o título: “Educação para cidadãos trabalhadores”. Resume as concepções que fundamentaram as escolas. Não se trata de conceituação distinta da exposta por Lara (2003), que provavelmente contribuiu em sua redação. Nela, podemos apreender alguns detalhes que ajudam a ampliar a compreensão sobre as concepções de educação que fundamentaram o conjunto de escolas das quais o CADTS era parte.

A íntima relação entre educação, trabalho e cidadania é clara ao longo de todo o texto da “Plataforma”. Cidadãos são destacados como construtores/governantes/beneficiários de cada Cidade Humana. A cidade é apontada como “a matriz concreta de uma Cultura que está em permanente construção, reposição-criação. Como matriz e meio ambiente social de cada modo humano de vida, de cada forma do bem viver de homens e mulheres” .

Parece que podemos relacionar essa definição de cidadão construtor/governante/beneficiário de cidades humanas, em permanente construção, com o conceito de inacabamento de Paulo Freire. A ideia de incompletude do homem está relacionada com a vocação ontológica do ser mais e com a proposição do mundo, sempre como possibilidade (reposição-criação), como construção/intervenção do homem, parte de processos históricos específicos. O que muito se aproxima com a noção de cidade que aparece nas escolas. Na qualidade de fazedor de cultura, ao mesmo tempo em que é por ela condicionado, o ser humano é o único capaz de construir novos mundos, novas cidades. Pensar o mundo-cidade como construção é o caminho para pensar a transformação como possibilidade. Conforme Fávero, não há referência direta nos textos do CET à pedagogia de Paulo Freire, porém “as experiências atualizam princípios fundamentais de sua pedagogia”. Parece que esse é um dos aspectos cuja influência do educador é perceptível.

Há uma feliz coerência entre tais concepções de educação e as memórias históricas recuperadas do CADTS, seja em distintos registros em documentos ou em falas coletadas nas entrevistas. Isso mostra a força da experiência, cuja lógica da coletividade despertou um senso de pertencimento nos sujeitos envolvidos no processo. Ao recuperarem memórias históricas, encontram suas digitais como atores, como protagonistas de um modelo educacional. Certamente uma das contribuições da prática educacional desenvolvida na escola, a qual teve o seu desenvolvimento pedagógico não somente no conteúdo das disciplinas, mas, sobretudo, no dia a dia das relações do ambiente escolar.

Reflexões finais: possíveis diálogos com a educação contemporânea

Os trabalhadores desenvolveram uma forma de fazer escola, cuja efetividade tem muito a nos ensinar ou, pelo menos, fazer-nos refletir em nossas demandas por uma escola com sentido para os sujeitos e que é, sobretudo, transformadora. Destaco, a seguir, alguns pontos que apareceram ao longo do trabalho, não para efeito de mera comparação, mas para provocar diálogos.

O primeiro aspecto, talvez o mais importante, está no modelo de participação desenvolvido. Muito se fala em gestão democrática em escolas públicas, principalmente. Suspeito que poucas experiências conseguiram ir tão longe nesse quesito como as escolas de trabalhadores, que conseguiu envolver de forma tão efetiva monitores e alunos no processo.

Dar voz aos alunos e prezar por suas participações em todo processo decisório da escola, desde o funcionamento estrutural de manutenção do prédio até o do número de faltas passível de reprovação, além de se constituir como experiência política e humanizadora, proporciona a criação de uma identidade comum entre esses sujeitos e a escola. É um tipo de relação que desenvolve, inclusive, importante noção de patrimônio, pois cria identificação entre o sujeito e a escola, a qual passa a se sentir como parte.

A escola “oficial” parece seguir em caminho plenamente oposto nesse sentido. A interferência externa, seja por meio de processos de avaliação, seja através de modelos de gestão indiferentes às realidades locais, intensificam-se cada vez mais. Com isso, estabelecem processos nos quais as oportunidades de participação efetiva dos alunos são cada vez menores. Não seria esse um dos motivos da não identificação de jovens e adultos com a escola contemporânea?

A horizontalidade estabelecida na relação entre monitores e alunos é outro ponto a ser destacado. O termo “monitor” foi usado no CADTS em lugar de “professor”. A alegação para tal uso foi a de que não se tratava de professores formados, mas de trabalhadores cujas vivências profissionais os habilitavam para ensinar na escola.

Não sou a favor de uma lógica de “desprofissionalização” do docente. Contudo, uma grande lição do modelo praticado pelos trabalhadores é a da horizontalidade estabelecida na relação docente/discente, conforme defendida por Paulo Freire, inclusive em sua denúncia ao que chama de “educação bancária”, na qual o aluno é tratado como mero receptor de informações.

Penso que tal horizontalidade se estabeleceu muito mais pela centralidade da experiência dos sujeitos (monitores e alunos) no processo de ensino-aprendizagem, do que por uma suposta “intimidação” que um diploma de professor pudesse proporcionar. Há muito se fala em educação pela experiência, principalmente no campo da EJA, e a vivência do CADTS mostrou o quanto pode ser efetiva essa prática. Valorizar a experiência dos alunos consiste em considerá-los como sujeitos, como construtores e, ao trazerem também suas próprias experiências humanas para o processo, os professores tendem a contribuir para o estabelecimento de relações mais horizontais.

A convivência entre as formas escolar e não-escolar me parece outro aspecto importante do CADTS. Destaco-o, inclusive, como contribuição ao campo da EJA. Além da preocupação com a manutenção de relações horizontais, a forma não-escolar também ajuda explicar o uso do termo “monitor” em detrimento de ‘professor’. Isso se levarmos em conta o contexto da educação popular que, de certa forma, esforçou-se em determinado período para romper com a forma escolar.

Um exemplo, nesse sentido, está em Paulo Freire, que usa os termos “animadores culturais” e “círculos de cultura”, sintetizando um tempo no qual o modelo escolar era associado a um modo excludente de se produzir educação. Uma tendência natural em um processo de constituição de identidade é a negação daquilo que se quer superar e, nesse caso, negava-se justamente o modelo de escola e formação regulares que, na prática, não atendia às demandas dos trabalhadores.

A relação do CADTS foi bem dialética nesse sentido. Se, por um lado, a organização, a sistematização, a possibilidade de progressão dos alunos, o modelo de currículo apontam para uma forma escolar, por outro, a experiência tinha características não-escolares, como critérios de gestão e funcionamento próprios que fugia de uma escola nos moldes mais conhecidos, proposta peculiar de progressão, currículo flexível e próprio.

Em alguns casos, esses critérios eram até mais rígidos do que em uma escola tradicional, como o índice de assiduidade, que, dependendo, da resolução dos próprios alunos poderia chegar, até mesmo, a 90% de exigência para aprovação.

Um dos grandes desafios da EJA na atualidade é conseguir romper com a lógica de uma escola infantilizada, na qual jovens e adultos têm cada vez mais dificuldade de se sentirem parte. O CADTS, como experiência de EJA, conseguiu romper com essa lógica, geralmente arraigada no modelo escolar e, por isso, foi extremamente efetivo e relevante para os seus alunos (jovens e adultos).

Alunos que, em muitos casos, tiveram trajetórias escolares marcadas por interrupções e em instituições das quais não se sentiam parte efetivamente, tiveram no CADTS a experiência de serem tratados como sujeitos em uma estrutura que se, por um lado, era escolar, por outro, fugia completamente de tal lógica, a ponto de dar à participação em uma festa o mesmo peso ou até um peso maior do que a presença em uma aula.

O viés não-escolar que vem da educação popular foi fundamental na experiência de formação do CADTS como escola de EJA e aponta uma possibilidade para essa modalidade de ensino nos dias atuais.

Outro fator que merece destaque é o da consciência pedagógica em cada ação praticada no interior da escola. Uma das características do trabalho alienado na sociedade capitalista é a perda de controle do trabalhador sobre o processo de produção em sua completude. A tendência é a de repetir tarefas, sem refletir sobre o que está sendo feito.

O CADTS surgiu fundamentado em uma experiência no interior de uma fábrica, na qual trabalhadores buscavam justamente a possibilidade de um conhecimento do processo de produção em sua totalidade. Essa lógica se manteve na escola não apenas como propósito formativo, ou seja, como algo a se alcançar oferecendo aos estudantes um conhecimento de seus ofícios, de modo a dominarem todo processo de produção. Embora essa fosse, de fato, uma das marcas da formação conforme apareceu no depoimento de um ex-monitor ao dizer que se sentia “doutor em torno” era, sobretudo, uma prática cotidiana da escola.

Os trabalhadores sabiam o que estavam fazendo; falas de sujeitos entrevistados demonstraram isso. Edson (ex-monitor), por exemplo, afirmou que todo cotidiano da escola era acompanhado de perto pelos monitores para pensarem se os objetivos pedagógicos estavam sendo alcançados. Era uma espécie de viver pedagógico que ia além da sala de aula e envolvia todo o cotidiano da escola.

Outra fala que atesta essa lógica é a de Patrícia (ex-monitora), ao afirmar que a pedagogia do CADTS sempre foi: “construir, construir, construir”. Construíam, como equipe e com outras escolas do CET, a proposta pedagógica da escola, mas a construíam, principalmente, como prática no interior da escola. Raimundo (ex-monitor) também contou que, no início, teve enorme dificuldade na resolução de raiz quadrada, mas ao aprender a resolvê-la, passou a ensiná-la de modo inovador, com objetivo de alcançar resultados com os alunos.

Esses são apenas alguns exemplos que apareceram ao longo da pesquisa e que mostram o quanto aqueles trabalhadores sabiam o que estavam fazendo. Estiveram longe da lógica de ser meros reprodutores de um modelo ou padrão predeterminado, seja lá qual fosse. Houve depoimentos sobre profissionais que não conseguiram se adaptar a essa forma de trabalho e não permaneceram na equipe.

Na realidade, cada um se percebia como construtor e, aqui, recorro à imagem do poema de Vinícius de Moraes relatada no início desse trabalho. Por serem construtores não eram meros participantes do projeto, mas parte dele e, nesse sentido, cada passo era dado de maneira consciente.

Essa é inclusive uma das lógicas perdidas em muitos de nossos modelos educacionais. Agentes externos têm “vendido” para nossas escolas modelos pedagógicos prontos, enlatados, fazendo dos nossos professores meros reprodutores, proletários sem consciência sobre o resultado final de seus trabalhos.

Frase muito comum em nossos cursos de pedagogia e licenciaturas é a de que o professor precisa ter domínio de sua prática, ou seja, saber como e aonde chegar com determinada ação. Entretanto, nossas escolas costumam ser formadas de diversos modos para que isso não aconteça.

Parece-me que, no caso das escolas de trabalhadores, o modelo de gestão democrática com participação efetiva e verdadeira de todos foi um dos principais ingredientes que contribuíram para essa consciência dos trabalhadores sobre seus processos de trabalho. O fato de ser sempre parte da construção da proposta lhes possibilitava seu domínio.

Integração do currículo e conteúdos com a realidade da vida é mais uma característica marcante. Se isso é fundamental para qualquer modalidade de ensino, o é ainda mais na educação de jovens e adultos. Foi praticado no CADTS, por meio de um modelo curricular com proposta que possibilitava tal integração, tanto com disciplinas

específicas relacionadas à realidade de vida dos trabalhadores, quanto com a história do trabalho, por exemplo, como em qualquer que fosse a atividade.

Aspecto importante era a “desnaturalização” dos conhecimentos e dos conteúdos. Fazia-se questão de demonstrar aos alunos que conteúdos e técnicas eram construções humanas, compostos por grandes cargas políticas por trás de suas formulações. Em decorrência, eles também deveriam se perceber como construtores de conhecimento, produtores de sentidos, como se percebeu o camponês do diálogo narrado por Paulo Freire, relatado no início desse trabalho.

Nesse sentido, a integração do currículo à realidade da vida ocorreu mais por uma historicização dos conhecimentos do que por um modelo extraordinário de currículo. Currículo que permitia diálogo com a realidade em qualquer momento da aula, indiferentemente do conteúdo trabalhado, sendo esse um importante aspecto da formação política da escola.

Finalmente, a solidariedade em detrimento da competitividade, como importante movimento na escola de trabalhadores, na construção de resistência contrária ao modo de vida capitalista é outro aspecto a ser considerado. A organização da sala de aula em sua estrutura, na qual alunos ocupavam as mesmas mesas por grupos de trabalho, e o “desenho” pedagógico, cuja turma só progredia coletivamente, foram importantes e desafiadores fatores e, seguramente, contribuíram para uma lógica de solidariedade que ultrapassava os muros da escola e se colocava como modelo de vida.

A condição de humanos trabalhadores era o fator, pelo que tudo indica, primordial. Suspeito que esse modo de pensar se fundamentava em uma experiência de classe social entre aqueles que organizavam a proposta e se propagava na sala de aula. Uma escola que se pretende signatária da classe trabalhadora precisa se constituir em lógica diferente da dominante. O caminho da solidariedade foi usado no CADTS e em outras escolas do CET como passo importante nessa direção.

Obviamente, as escolas de trabalhadores lidavam em seu interior com comportamentos contrários a tal padrão de solidariedade. Em uma fala de Patrícia (ex-monitora), quando alunos jovens se desfaziam de um colega, indicou que foi bem dura em sua reação, da qual hoje se sente arrependida. Contudo, havia na escola todo um movimento em prol da construção dessa lógica desafiadora por contrariar padrões a que muitos tomavam por naturais.

Por trás de toda essa forma de fazer do CADTS como escola de trabalhadores, como experiência de educação popular e de educação de jovens e adultos, havia a

mobilização de todo um aparato epistêmico que, a meu ver, proporcionou a seus participantes, monitores e alunos, uma experiência humanizadora, emancipatória, ao conseguir romper com a lógica de vidas subsumidas à mercadoria, ao trabalho alienado. Todo seu modelo de organização e prática colaborou para uma relação que lidou com as noções de educação, trabalho e política como quase indivisíveis.

Enfim, os trabalhadores fizeram, de fato, escola. O modelo desenvolvido por eles foi capaz de estabelecer um importante diálogo entre educação e trabalho por meio de uma lógica colaborativa que apontava para um padrão ético além da competitividade capitalista. A escola foi capaz de possibilitar uma formação que foi muito além da obtenção de conhecimento teórico e de habilidades profissionais, mas se instituiu como estilo de vida. Ao fazer isso, foi muito longe e pode e deve ser estudada como paradigma para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional com base em uma ótica na qual o protagonismo dos alunos não seja mera elocubração teórica, mas prática efetiva.

Referências

- Arendt, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- CET. *Plataforma do Conselho de Escola de Trabalhadores*. Conselho de Escola de trabalhadores, 1995.
- Esterci, Neide; Ramalho, José Ricardo (Orgs.). *Militância política e assessoria: compromisso com as classes populares e resistência à ditadura*. São Leopoldo: Oikos, 2017.
- Fávero, Osmar. Criação do Saber: experiência de escolas de trabalhadores que realizam princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 1, n. 2, 2013.
- Favero, Osmar; Motta, Elisa (Orgs.) *Educação popular e educação de jovens e adultos*. [recurso eletrônico] Petrópolis: De Petrus et Allii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- Guerra, Isabel Carvalho. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Lucerna, 2006.
- Lara, Xico; Costa, Beatriz. Educação e reciprocidade entre cidadãs e cidadão trabalhadores. In: Valle, Rogério (Org). *Educação do trabalhador: para além dos consensos fáceis*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.
- Lara, Xico. *Trabalho, educação, cidadania: reflexões a partir de práticas de educação entre trabalhadores*. Rio de Janeiro: CAPINA, CERIS, MAUD, 2003.