

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O PAPEL DA ESCOLA BÁSICA NAS LUTAS DOS
TRABALHADORES METALÚRGICOS DE PORTO ALEGRE**

FRANCISCO NARBAL ALVES RODRIGUES

Porto Alegre, dezembro de 2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O PAPEL DA ESCOLA BÁSICA NAS LUTAS DOS
TRABALHADORES METALÚRGICOS DE PORTO ALEGRE**

FRANCISCO NARBAL ALVES RODRIGUES

**Dissertação submetida como pré-
requisito para obtenção do título de
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Orientadora: Professora Dra. Marlene Ribeiro

Porto Alegre, dezembro de 2001

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

R696p Rodrigues, Francisco

O papel da escola básica nas lutas dos trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre / Francisco Rodrigues. Porto Alegre : UFRGS, 2001.
f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

1. Educação básica – Trabalhadores metalúrgicos - Porto Alegre.
Escola José César de Mesquita – Porto Alegre. 3. Relações sociais – Escola – Trabalhadores. I. Título.

CDU - 373.3/.5(816.51)

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Marlene Ribeiro, pela capacidade de doação e paciência e, também, pela palavra experiente e amiga, nos momentos de incertezas e questionamentos.

À Professora Doutora Carmen Lúcia Bezerra Machado, pelo incentivo por ocasião da defesa do Projeto.

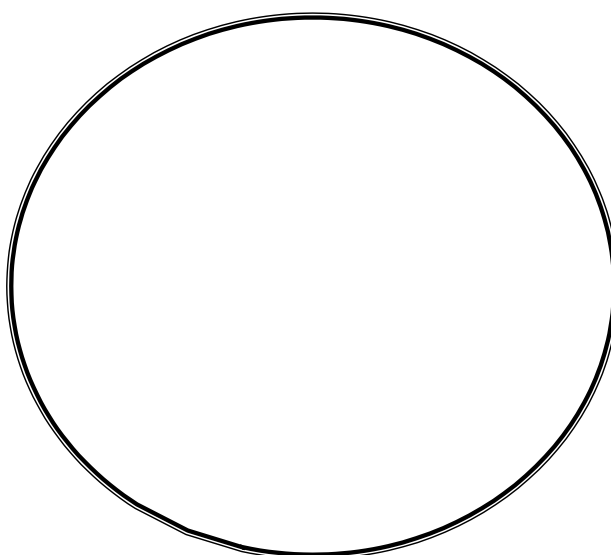
Ao Professor Doutor Nilton Bueno Fischer pelas reflexões realizados em sala de aula que muito contribuíram com esta Dissertação.

À Direção do Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre e à Escola Mesquita, pela colaboração, sem a qual não haveria a possibilidade da realização deste trabalho.

À professora Sonia Ziemecka, pelo incansável trabalho de revisão de texto.

À grande amiga Rosinha in memoriam.

Enfim pela solidariedade, aos amigos Eliane, Bonamigo e Valter.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CENÁRIO.....	11
1.1 Internacional	11
1.2 Nacional.....	17
2 OS TRABALHADORES E A EDUCAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS	25
2.1 Movimento dos trabalhadores e educação	25
2.2 Histórico do movimento sindical.....	27
2.3 Os socialistas e a educação	33
2.4 Os libertários e a sua pedagogia	36
2.5 Os comunistas e a pedagogia nova	42
2.6 Os trabalhadores, a educação e os anos 30	45
2.7 Os trabalhadores, a educação e os anos de 1937 a 1945.....	52
2.8 Os trabalhadores, a educação e os anos de 1945 a 1964.....	60
2.9 Entre os anos de 1964 a 1985, um Brasil des-educado.....	68
2.10 Nova República e a educação	77
2.11 A educação na sociedade do conhecimento.....	80
3 O SINDICATO DOS TRABALHADORES METALÚRGICOS DE PORTO ALEGRE. .	90

4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA OS TRABALHADORES.....	94
4.1 Escola José César de Mesquita	96
4.2 Um diálogo entre a teoria e a prática	102
ALGUMAS QUESTÕES PARA CONCLUIR.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXO.....	129

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo colocar, no centro do debate, as relações sociais existentes entre o papel da Escola Básica e as lutas dos trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre, enquanto categoria representativa da classe trabalhadora. Para cumprir essa tarefa, foi necessário construir um cenário político-econômico e social, internacional e nacional e nele inserir os trabalhadores como sujeitos, visando trabalhar com a possibilidade histórica de transformação das relações sociais de produção/reprodução da sociedade e da escola.

Para entender o comportamento dos trabalhadores no que se refere ao processo educacional atual, foi construída a trajetória do seu movimento e da educação, através de uma pesquisa, inter-relacionando-os. Para isso, tomei, como marco inicial o ano de 1889, por entender que, nessa época, os trabalhadores envolveram-se concretamente com a educação. Na construção dessa trajetória, surgiu a Escola José César de Mesquita, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre. Essa reflexão remeteu-me para um capítulo que denominei de A importância da escola para os trabalhadores, um diálogo entre a teoria e a prática, onde foram exploradas as contradições existentes entre o que os trabalhadores dizem e o que fazem sobre a importância da escola para as suas lutas.

Considerando que os trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre são o sujeito de pesquisa desta Dissertação e, ainda, o fato de o seu Sindicato manter a Escola José César de Mesquita, dediquei-lhes um capítulo à parte, onde registrei a sua história.

Após a realização da pesquisa histórica, onde busquei em cada autor as suas idéias e reflexões sobre o tema, como também após a pesquisa empírica, através da qual consultei vinte trabalhadores, entre dirigentes sindicais e trabalhadores de base, fica como reflexão que, no período compreendido entre 1889 até o início dos anos 60, houve uma efetiva participação dos trabalhadores com as questões educacionais. No entanto, no período seguinte, ou seja, até o final dos anos 90, os trabalhadores passam a tratar contraditoriamente a escola pois, se, por um lado, afirmam que ela é importante para as suas lutas, por outro fazem muito pouco para implementar esse discurso. Ao contrário, quando têm oportunidade de fazê-lo, aprofundam essa contradição, exemplo claro é a Escola Mesquita.

A força que o neoliberalismo globalizado assume em uma conjuntura de desemprego estrutural e tecnológico desestrutura as bases em que se construiu historicamente o movimento operário, atingindo os sindicatos e, em especial, o Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre. Nessa perspectiva é possível entender a prioridade dada aos cursos técnicos em detrimento da educação básica, na Escola Mesquita, como também destacar a importância em se discutir a relação entre a formação escolar e as lutas dos trabalhadores.

ABSTRACT

This Dissertation has as objective places, in the center of the debate, the existent social relationships between the role of the Basic School and the workers metallurgists' of Porto Alegre fights, while representative category of the working class. To accomplish this task, it was necessary to build a political-economical and social, international and national scenery and to insert the workers as subjects in it, seeking to work with the historical possibility of transformation of the social relationships of production / reproduction of the society and of the school.

To understand the workers' behavior in what they refer to the current educational process, the path of their movement was built and of the education, through a research, inter-relate-them. For that, I took, as initial mark, the year of 1889, for understanding that, in that time, the workers wrapped up concretely with the education. In the construction of that path, the José César de Mesquita school appeared, maintained by the Union of the Metallurgists of Porto Alegre. That reflection sent me for a chapter that I denominated of the importance of the school for the workers, a dialogue between the theory and the practice, where the existent contradictions were explored among what the workers say and what they do on the importance of the school for their fights.

Considering that the workers metallurgists of Porto Alegre are the research object of this Dissertation and, still, the fact of their Union to maintain the José César de Mesquita school, I dedicated to them this chapter, where I tried to register their history.

After the accomplishment of the historical research, where I looked for in each author their ideas and reflections on the theme, as well as after the empiric research, through which I consulted twenty workers, between syndical leaders and base workers, it is as reflection that, in the period understood among 1889 until the beginning of the sixties, there was an effective participation of the workers with the educational subjects. However, in the following period, in other words, until the end of the nineties, the workers start to treat contradictorily the school because, if, on one side, they affirm that it is important for their fights, for other, they do very little to implement that speech. On the contrary, when they have an opportunity to do it, they deepen that contradiction, clear example is the Mesquita school.

The force that the global new not restricted assumes in a conjuncture of structural unemployment and technological to unmake structure the bases in that it was built the labor movement historically, reaching the unions and, especially, the Union of the Metallurgists of Porto Alegre. In that perspective it is possible to understand the priority given to the technical courses in detriment of the basic education, in the Mesquita school, as well as to detach the importance in discussing the relationship between the school formation and the workers' fights.

INTRODUÇÃO

A história da minha vida, enquanto sujeito no movimento sindical e também como educador, é constituída de fatos e experiências que, a partir de determinado momento, desafiaram-me a buscar conceitos e referências sobre as relações sociais existentes entre a escola e o movimento dos trabalhadores. Procurei esses conceitos exatamente porque o acúmulo teórico que possuía não era suficiente para a compreensão dessas relações. A idéia de buscar esse aprofundamento não é recente, mas ela consolidou-se a partir da minha participação como aluno do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no 1º semestre do ano de 1999. Tendo como Professora a Dra. Marlene Ribeiro, tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre a educação como uma política pública na relação direta com as transformações no mundo do trabalho. Os estudos realizados fortaleceram a minha convicção sobre a importância estratégica da Escola como um instrumento auxiliar na formação científica dos trabalhadores, bem como um espaço público de debates políticos e pedagógicos ao seu alcance, portanto, um importante instrumento de luta. Esse é o debate que pretendo provocar com esta dissertação de mestrado, no movimento sindical, para contribuir com os encaminhamentos dos trabalhadores num período em que solidariedade, políticas sociais e patrimônio público estão sendo substituídos por competitividade, eficiência, individualismo, mercado soberano e globalização.

Direitos como saúde, educação e previdência passaram a ser mercadorias que podem ser adquiridas no mercado. É evidente, que por aqueles que ainda têm condições para isso. Os que não têm condições de pagar são obrigados a recorrer ao Estado que,

pela adoção do modelo neoliberal, está desmontado enquanto promotor de políticas sociais, permanecendo, no entanto, com sua função de regulação social, principalmente através da repressão aos movimentos sociais.

A seguir, passarei a historiar um pouco da minha trajetória como educador e como militante sindical, tentando relacionar os momentos educacionais e sindicais que vivi a partir do início da década de 80, porque é nessa história que se inserem as minhas questões de pesquisa.

No ano de 1979, concluí o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Escola Superior de Educação Física do Instituto Porto Alegre. Logo em seguida, fiz o concurso para o Magistério Público Estadual. Aprovado, fui nomeado no ano de 1983 para exercer as atividades de docência em Educação Física, na Escola Estadual de 1º Grau Raul Pilla, localizada na Vila Nova Restinga. Sem nenhuma experiência de docência, mas cheio de projetos, assumi as turmas consideradas como “turmas-problema”, pois a própria Direção dizia que eu era professor novo e portanto teria energia e capacidade para disciplinar essas turmas. Destinaram-me as 4ª e 5ª séries, compostas de alunos fora da idade regular, que viviam sendo punidos pela Direção da Escola, por indisciplina, e eram repetentes por vários anos. Durante algum tempo, tive dificuldade em construir com os alunos um relacionamento que possibilitasse desempenhar a minha função. No entanto, com o passar do tempo, desenvolvemos um trabalho que os auxiliou na superação das suas dificuldades e permitiu a construção de regras de convivência, de forma compartilhada e democrática.

Mas me incomodava muito a forma como a Escola desenvolvia as suas atividades, de maneira antidemocrática e reprodutiva. Os Conselhos de Classe eram reuniões onde os professores decidiam se os alunos tinham condições de ser aprovados ou não, como se estivessem julgando alguém.

Em 1984, juntamente com alguns professores, tentamos fundar um grupo com o objetivo de alterar a forma como a Escola era dirigida. Denominamos esse grupo de “Colegiado”. Não durou muito, porque a Diretora, percebendo a importância desse Colegiado, autoritariamente, o extinguiu.

No ano de 1985, o Magistério fez uma grande e vitoriosa greve. Após essa greve, a minha atuação como educador tomaria outro rumo, iniciando a militância mais concretamente no Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), o que me fez abrir os olhos para uma série de questões que antes me passavam despercebidas.

A partir desse período, passei a participar de todas as atividades proporcionadas pela Entidade, como: congressos, encontros de educação, seminários, o que me despertou para preocupações relacionadas ao papel da escola básica na compreensão das questões sociais, seus limites e possibilidades. O fato de participar das atividades sindicais não me afastou da Escola, onde continuei desenvolvendo minhas atividades como professor.

Nesse período, os pais começaram a demonstrar o seu descontentamento com os rumos da Escola e resolveram organizar o Círculo de Pais e Mestres, (CPM), juntamente com um grupo de professores mais comprometidos, entre os quais eu me incluía. Organizamos uma chapa para disputar a eleição ao CPM e vencemos. Iniciava, nessa época, a participação mais efetiva dos pais no interior da Escola, o que influenciou para que ocorresse um processo de mudanças. Com os pais organizados e participando ativamente em todos os aspectos, desde a discussão pedagógica até a administração, a Escola sofreu uma reviravolta, e aqueles professores, funcionários e pais mais conservadores mudaram o seu comportamento.

Paralelamente, passei, também, a participar mais diretamente das lutas dos professores e a assumir essas lutas no interior da Escola, o que provocou uma grande transformação na minha maneira de pensar e agir. No ano de 1987, novamente participei de maneira mais intensa da Grande Greve de 96 dias, realizada pelos professores, já numa condição de liderança no interior da Escola. Logo após essa greve, fui eleito para fazer parte da Direção do 39º Núcleo do CPERS/Sindicato¹, como 1º Secretário.

Em 1988, juntamente com um grupo de professores e com o Círculo de Pais e Mestres, organizamos um movimento no interior da Escola, que denominamos de

¹ 39º Núcleo do CPERS/Sindicato é o Núcleo responsável pela mobilização sindical das Escolas da zona sul de Porto Alegre.

“Mudança”, para disputar a eleição para a Direção da Escola. Vencemos a eleição e então passei a ocupar o cargo de Vice-Diretor.

Articulamos a comunidade escolar através do Círculo de Pais e Mestres e, juntamente com um grupo de professores o qual nos havia apoiado no processo eleitoral, organizamos a Escola em todos os seus setores, desde a merenda até a Direção. Também iniciamos um processo de democratização das ações administrativas e pedagógicas. Os alunos passaram a fazer parte dos Conselhos de Classe e a discutir com os professores a sua própria avaliação. Criamos projetos específicos, mas faltava algo mais concreto: uma proposta global que articulasse toda a escola.

Ocupei o cargo de Vice-Diretor até o ano de 1991, quando o então Governo Alceu Collares cassou as eleições para Direção de Escola. Nesse mesmo ano, fui eleito Delegado de Base da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representando o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CPERS/Sindicato.

Logo em seguida, assumi o cargo de Diretor do 39º Núcleo do CPERS/ Sindicato. Essa função obrigava-me a fazer profundas reflexões sobre política de um modo geral e, conseqüentemente, também sobre a educação, considerando que era dirigente de um Sindicato de Trabalhadores em Educação. Os autores que mais me influenciaram, nessa época, foram: Gaudêncio Frigoto, Miguel Arroyo, Mariano Enguita e Paulo Freire.

Como Diretor do 39º Núcleo do CPERS/Sindicato, participei do Conselho Geral da entidade até 1993. Nesse mesmo ano, fiz parte de uma Chapa que venceu as eleições para a Diretoria Central do CPERS/Sindicato. Na condição de 1º Vice-Presidente, disputei o cargo de Diretor da CNTE.

Durante o período em que participei da Direção Nacional da CNTE, fiz parte de uma Comissão denominada: “Grupo de Assessoramento Técnico”. Esse grupo discutiu, durante aproximadamente um ano, uma proposta de financiamento para a Educação Básica. Essa proposta foi apresentada ao Ministro da Educação, à época, Murílio Hinguel, que se comprometeu em colocá-la em prática. Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, a proposta foi descaracterizada e transformada na Emenda

Constitucional nº 14² que foi regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, a chamada Lei do FUNDEF/ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Durante os três anos de gestão, como 1º Vice-Presidente do CPERS/Sindicato, conheci mais de trezentas escolas no Estado e, em muitas, participei de discussões sobre Educação, o que, além de me motivar para buscar maiores subsídios, ainda contribuiu com a minha formação, pois em cada uma delas havia uma experiência diferente.

Concluída a gestão como 1º Vice-Presidente do CPERS/Sindicato, no ano de 1996, continuei envolvido com a base da categoria docente, sendo convidado para participar de debates sobre educação e sindicalismo, tendo desenvolvido esse trabalho em mais de cento e cinquenta locais, entre escolas e sindicatos e, inclusive, em Faculdades de Educação.

Também participei de inúmeras atividades organizadas por prefeituras no interior do Estado, discutindo a questão educacional. Em cada um desses locais visitados, a minha concepção de escola ia-se elaborando. Ao mesmo tempo em que participava de discussões sobre educação, nos mais variados locais, continuava as minhas leituras sobre educação de um modo geral e um dos autores que mais me impressionou foi Mariano Fernandez Enguita com a obra *A Face Oculta da Escola* (1989). Lendo essa obra, parecia que estava no interior da escola, onde havia iniciado a minha docência.

Em agosto de 1997, fui eleito, no Congresso Estadual da Central Única dos Trabalhadores, para fazer parte da Direção Executiva, como Secretário de Políticas Sociais. Como membro da Executiva da Central aqui no Estado, fiz parte da Direção Nacional da CUT.

2 Em 1995 o Governo Federal encaminhou para a Câmara dos Deputados o Projeto de Emenda Constitucional nº 233/95, o que foi aprovado em 12 de setembro de 1996, transformando-se na Emenda Constitucional nº 14, a qual alterou os artigos 208, 211 referentes à Educação, mas principalmente o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Essa emenda, além de restringir a obrigação do Estado ao Ensino Fundamental dos sete aos quatorze anos, precisou a responsabilidade dos Estados com o Ensino Médio, dos Municípios com a Educação Infantil e de ambos com o Ensino Fundamental, em regime de colaboração e com suplementação financeira da União. Também com essa emenda foi criado por dez anos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, regulamentado pela Lei nº 9424 de 24 /12/96, a chamada Lei do FUNDEF. Essa Lei altera profundamente o financiamento da Educação no Brasil, mas o mais importante é que o Governo Federal reduz-se às funções redistributiva e supletiva, ou seja, redistribui os recursos vinculados de Estados e Municípios.

O cargo que ocupava na Executiva da CUT/RS possibilitava-me a participação nos debates e nas discussões e mesmo nas atividades de formação com outros trabalhadores. Nessas discussões, entendia que as análises feitas pelos trabalhadores eram frágeis, descontextualizadas, sem um embasamento mais científico, não possibilitando a construção de propostas para responder às demandas geradas pelo projeto político instalado no país, como afirma Melucci:

“(...) cada vez que passamos de um âmbito a outro da experiência e não podemos aplicar as regras que valiam para o precedente, temos que assumir novas regras, novas linguagens. Cada vez que nos deslocamos no tempo, não podemos transferir os mesmos modelos de ação, temos que produzir, adaptar os nossos modelos de ação. E, cada vez que executamos ações, nos encontramos na condição de reduzir o campo das possibilidades, para torná-lo compatível com as nossas efetivas capacidades. Isso significa em termos muito gerais que a incerteza é a condição permanente dos atores num sistema complexo (...)” (Melucci, 1997, p. 22).

Pablo Gentili no seu texto, *A privatização da política educacional: dez questões*, também comenta essa questão:

“Bons diagnósticos não produzem, necessariamente, boas políticas: embora maus diagnósticos produzam sempre más políticas. O mesmo pode-se dizer de qualquer estratégia de resistência ao projeto neoliberal atualmente em curso (...). Um balanço errado sem lugar a dúvidas, nos afasta de qualquer possibilidade de resistência social efetiva a essas políticas”. (Gentili, 2000, p.2).

A participação nessas discussões e debates, juntamente com a experiência adquirida enquanto educador componente de equipe diretiva, de 1988 até 1991, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Raul Pilla, localizada na Vila Nova Restinga, despertaria em mim a idéia da importância da escola para os trabalhadores.

Pela experiência adquirida, enquanto militante sindical e também como educador, é que assumi a convicção de que a escola pode contribuir de maneira mais significativa e consistente para as lutas dos trabalhadores, tanto na sua formação quanto como pólo de

debates e mobilização.

No entanto, a escola, para tornar-se o centro das atenções nesse debate, precisa proporcionar, principalmente para os alunos, uma visão mais concreta do mundo em que vivemos, preparando-os para futuros desafios, entre eles, o mais importante, a busca da sua emancipação. Que essa escola não seja um espaço fechado e que a sua ligação com o mundo se dê através da realização do trabalho interno e externo. Que as relações sociais que perpassam a escola, explicitem a exploração, as injustiças e a perplexidade perante o desemprego e o subemprego. Mas que também projete novas formas de organização e de luta na busca da esperança.

Coerente com os questionamentos acerca do meu tema de pesquisa - o papel da escola nas lutas dos trabalhadores - construí esta dissertação, inserindo em cada momento a participação dos trabalhadores metalúrgicos, sujeitos da pesquisa e o seu envolvimento com a educação, assim como também registrei as suas contradições.

Quando me refiro aos trabalhadores de maneira geral, é evidente que se trata de uma forma representativa. Nesse sentido, esta dissertação foi realizada com o envolvimento dos trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre por duas razões que considere importantes. É uma categoria que historicamente tem tido um envolvimento efetivo no cenário político brasileiro, ou seja, tem participado intensamente dos últimos grandes momentos vivenciados pelo nosso país e, também, porque possui representatividade nacional.

Esse é o debate que quero provocar com as reflexões que esta dissertação, por certo, produzirá. Se a burguesia detém o monopólio do conhecimento, fica claro que os trabalhadores necessitam apropriar-se desse conhecimento que é produzido socialmente, para poderem, em situação de igualdade, lutar pela sua emancipação. Fica claro, também, que os trabalhadores são capazes de produzir conhecimentos, principalmente os que são de seu interesse, daí a importância da escola.

Qual é o papel da escola nesse processo? Penso que todos os envolvidos nesta dissertação foram unânimes em afirmar a importância da escola; pensadores educacionais e trabalhadores têm esse entendimento, embora os trabalhadores tenham na sua práxis

demonstrado as suas contradições.

Para buscar as informações referentes ao processo histórico que procurei construir envolvendo os trabalhadores e a história da educação, as dificuldades foram muitas devido à carência de fontes de consulta. As existentes limitam-se a contextualizar as questões político-econômicas.

No Capítulo I, O Cenário, demonstrei as dificuldades que os trabalhadores enfrentam, seja como dirigentes sindicais ou mesmo como trabalhadores de base. Nesse Capítulo, trabalhei com os conceitos e referências dos seguintes autores: Perry Anderson, François Chesnais, Noam Chomsky, Alceu Ferraro, Boaventura de Souza Santos, Emir Sader, Gilberto Dupas, Robert Kurtz, Francisco Segre, Ricardo Antunes e Eric Hobsbawn.

No Capítulo II, os “Trabalhadores e a Educação: Caminhos e Des-caminhos”, tracei o envolvimento dos trabalhadores com a educação, desde a Primeira República até a contemporaneidade, desenvolvendo, mesmo que brevemente, um pequeno cenário político da época. Para o desenvolvimento desse capítulo, foram utilizadas as obras, referentes ao processo histórico educacional, dos autores, Chico Alencar, Moacir Gadotti, Paulo Ghirardelli Jr, Paolo Nosella, Vanilda Pereira Paiva, Maria Luiza Ribeiro, Otaiza de Oliveira Romanelli e Nelson Piletti. Nesse mesmo Capítulo, alguns conceitos educacionais atuais tiveram a contribuição de Michael Apple, Carlos Roberto Jamil Cury, Mariano Fernandez Enguita, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigoto, Michel Foucault, Isabel Galvão e Carlos Cipriano Luckesi. Também utilizei o conceito de sociedade do conhecimento do autor Pedro Demo.

Sobre a História do Movimento Sindical, foram trabalhadas as obras dos autores, Friederich Engels, José Candido Filho, Hermínio Linhares, Jorge Lorenzetti, Paulo Sérgio Pinheiro, Michael Hall, Leôncio Martins Rodrigues, José Antonio Segatto, Luiz Werneck Vianna e Carmem Lúcia Bezerra Machado.

No que se refere aos movimentos sociais, os autores foram, Maria da Glória Gonh, Marlene Ribeiro, Alberto Melluci e Gotz Ottmann.

O Capítulo III dediquei ao Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre e à Escola

José César de Mesquita, considerando que os trabalhadores metalúrgicos são os sujeitos de pesquisa desta dissertação.

Quanto ao Capítulo IV, “A importância da escola para os trabalhadores”, a tentativa foi explorar as contradições existentes entre o discurso e a prática sobre a importância da escola para os trabalhadores. Nesse capítulo, foi desenvolvido um diálogo entre os depoimentos dos trabalhadores de base e dirigentes sindicais e os autores, Alberto Melucci, Gotz Ottmann, Noam Chomsky, Miguel Arroyo e Vitor Paro.

Por tratar-se de uma dissertação de mestrado, onde o objeto é a Escola Básica e os sujeitos os trabalhadores metalúrgicos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo em vista não ser importante quantificar mas, sim, explicar e compreender a dinâmica das relações sociais existentes nesse processo (Minayo, 1999, p. 24).

Nesse sentido, foram pesquisados vinte trabalhadores através de um instrumento de pesquisa (Anexo A). As informações coletadas, que considerei mais importantes para o desenvolvimento desta dissertação, foram sistematizadas e inseridas no Capítulo IV. Também foram gravados depoimentos desses trabalhadores, onde eles declararam o que pensam a respeito da Escola Básica para as suas lutas; essas declarações também foram inseridas no Capítulo IV e, juntamente com os conceitos dos autores que referenciaram esta dissertação, foi constituído um diálogo, que penso ter sido esclarecedor.

Para preservar a identidade desses trabalhadores que contribuíram para a construção desta dissertação, eles serão identificados pela letra “T” seguida de uma letra do alfabeto, ex: T a, T b. Da mesma forma, os dirigentes sindicais serão identificados pela letra “D”, acrescida de um número, ex: D1, D2. Para todos os trabalhadores e dirigentes foi feito o seguinte questionamento: Qual é o papel da escola básica para as lutas dos trabalhadores?

Finalmente, após a análise de todas as obras consultadas e dos resultados da pesquisa empírica, seja através do instrumento fechado ou dos depoimentos colhidos através de gravações, fica registrada, nesta dissertação, que este tema ainda não tem a atenção que merece. Não se trata aqui de tornar as lutas dos trabalhadores acadêmica, ou desprezar a forma como os trabalhadores organizam-se e lutam, mas, sim, colocar a

escola básica a seu serviço como instrumento auxiliar para as suas lutas. Caso esta dissertação consiga provocar esse debate, já terá valido a pena.

1 CENÁRIO

1.1 Internacional

O esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção capitalista, em meados da década de setenta, e o surgimento de novas tecnologias, como a microeletrônica, a microinformática, a robótica, os novos materiais, as fontes alternativas de energia e as novas formas de gerenciamento do trabalho, possibilitaram a criação de um novo sistema produtivo de base flexível, reestruturando totalmente a produção e os serviços. Todas essas alterações provocaram, no mundo, profundas alterações políticas, sociais e econômicas, (Schaff, 1990, p. 21). Esse novo paradigma da produção, convencionalmente como os anteriores, recebeu a denominação de 3ª Revolução Industrial ou Revolução Tecnológico-Científica, tendo, como país sede, o Japão.

A superação do modelo taylorista/fordista está inserida numa crise mais profunda do sistema capitalista, que começa na década de 70, quando os países capitalistas mergulham num processo recessivo. Essa crise impôs um cenário de desordem e instabilidade, no bojo de uma profunda Revolução Tecnológica combinada com a instauração de um novo mercado global (Alves, 1996, p. 113). Ricardo Antunes, na sua obra *os Sentidos do Trabalho*, traz para o debate essa crise:

“(...) no início dos anos 70, o capitalismo viu-se frente a um quadro crítico acentuado. Os elementos constitutivos essenciais dessa crise são de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho, mutações de ordens diversas e que, no seu conjunto, tiveram forte impacto” (Antunes, p. 1999, 35)

Vários componentes constituíram a crise; superprodução clássica ou crise de acumulação, incremento da capacidade produtiva ociosa, excesso de mercadorias em estoque, excesso de capital-dinheiro, alto nível de desemprego estrutural, baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. O predomínio do capital fictício e a especulação originaram a era do capitalismo-cassino com dimensões globais (Alves, 1996, p. 114).

O exemplo mais marcante desse processo recessivo foi a alta do petróleo em 1973. A instabilidade político-econômica, causada por essas questões, criou as condições para o ressurgimento do neoliberalismo adormecido desde a sua criação (Anderson, 1995, p.10). Diferindo de Anderson quanto à data e ao acontecimento que marcam o surgimento do neoliberalismo, Ferraro assim o explica:

“(...) movimento de reação surgido na segunda metade de década de 1930, quase ao mesmo tempo e em oposição ao Keynesianismo. No entanto, somente a partir de meados da década de 1970 e particularmente da década de 1980, o movimento neoliberal passou a tomar corpo no vazio deixado pela nova crise do capitalismo e pela derrocada do socialismo real” (Ferraro, 2000, p. 23).

O neoliberalismo surge, então, como uma resposta reacionária à crise do capitalismo, construindo as condições para um novo ciclo de acumulação com total hegemonia do capital. Esse modelo, que as classes dominantes internacionais apresentaram como a única saída para os países periféricos transitarem do atraso para a modernidade, tem uma capacidade de apropriar-se das culturas dos povos e de institucionalizar-se com uma rapidez fantástica, o que torna o seu enfrentamento muito mais difícil.

O centro de controle do capitalismo mundial encontra-se nas mãos de instituições representativas das grandes corporações que concentram o capital comercial, industrial e financeiro tais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Grupo Banco Mundial (BIRD³), Organização Mundial de Comércio (OMC), Organização de Cooperação para o Desenvolvimento da Europa

³ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, instituição componente do Grupo Banco Mundial.

(OCDE) e bancos centrais dos países mais ricos (Estados Unidos, Alemanha, Japão, Inglaterra França, Itália e Canadá), (Chomsky, 1999, p. 98 e 99).

A capacidade política, organizacional e de articulação dessas instituições faz com que o capitalismo, neste final de século, ainda mantenha o ar de triunfalismo, mas o autor François Chesnais, no texto a seguir, discorda dessa afirmação:

“Por volta de 1913, o grau de mundialização financeira alcançado no quadro da internacionalização da época, graças à liberdade de movimento dos capitais, assegurada pelo padrão-ouro e pela liberdade de câmbio e garantida por uma série de tratados sobre comércio e investimento, parecia um fato “irreversível”. Nos anos 20, os mercados financeiros todo-poderosos, sobretudo as bolsas, e sua capacidade de orientarem a economia, parecia igualmente irreversível. Nos EUA, no fim de 1928 e início de 1929, o presidente Coolidge não perdia ocasião de fustigar quem expressasse alguma preocupação com o nível alcançado pela bolha especulativa de Wall Street ou com as conseqüências dessa dominação das finanças sobre a repartição e alocação do investimento. Bastou o crash de Wall Street e o sucessivo desmoronamento do sistema bancário para dar origem, bem antes das adicionais conseqüências da Segunda Guerra mundial” (Chesnais, 1996 a, p. 12).

Na mesma linha de análise, concorda Meszaros que é:

“Desnecessário dizer que delineamos aqui uma tendência importante do desenvolvimento social e não algum determinismo mecânico que anuncia o colapso imediato do capitalismo mundial. Contudo, muito embora o estoque de contramedidas manipulatórias esteja longe de ter se exaurido, nenhuma dessas medidas é capaz de suprimir a própria tendência a longo prazo” (Meszaros, 1987, p. 50).

Os homens podem controlar a ciência e a tecnologia por eles desenvolvidas, produzindo mais, com melhor qualidade e menor preço. Mas, contraditoriamente, essa tecnologia contribui para o aumento da exclusão social e para os ataques ao meio ambiente. Segundo o Relatório do Banco Mundial sobre localização e globalização:

“Na medida em que a produção industrial passou para os países em desenvolvimento, a poluição do ar virou uma preocupação

cada vez mais séria. Para a maior parte das crianças nas cidades dos países em desenvolvimento, respirar o ar pode ser tão prejudicial quanto fumar dois maços de cigarros por dia” (Relatório Banco Mundial, 1999).

O que o Relatório do Banco Mundial não diz é que essa poluição é produzida por empresas multinacionais, cujas matrizes estão sediadas nos países centrais. A transnacionalização da economia, na forma como vem sendo imposta, tem causado o empobrecimento, a fome, a desnutrição e contribuído para a degradação ambiental. A intensificação das culturas de exportação, combinada com o manejo deficiente da terra desertificam, salinizam e, conseqüentemente, provocam a erosão do solo. A destruição de florestas tropicais no Brasil e na América Latina são exemplos de ataques ao meio ambiente, assim como a liberação de agentes químicos, que são jogados na atmosfera, nos mares, rios e lagos. Esse conjunto de fatores, somado à explosão demográfica nas grandes cidades, são sinalizadores de que a curto e médio prazo, pelos menos, esse processo não apresenta tendências de irreversibilidade (Santos, 1999, p. 296).

As desigualdades externas e internas dos países atingem proporções sem precedentes. Segundo a Organização das Nações Unidas, 840 milhões de pessoas, entre elas, 160 milhões de crianças estão mal alimentadas, mais de 1 bilhão de pessoas não têm acesso à água potável. Ainda, de acordo com o Relatório do Banco Mundial de 15 de setembro de 1999, sobre localização e globalização:

“O número de pessoas que vivem na pobreza absoluta continuará a aumentar. Neste milênio, cerca de 1,5 bilhão de pessoas subsistirá com o equivalente a um dólar por dia; esse número era de 1,2 bilhão em 1987. Até 2015, o número de pessoas que subsistem abaixo dessa linha internacional da pobreza poderá atingir 1,9 bilhão de pessoas (Relatório do Banco Mundial, 1999)”.

As riquezas produzidas pelos trabalhadores são desproporcionalmente distribuídas, uma vez que 20% dos mais ricos controlam 83% das rendas do mundo, e os 20% mais pobres dispõem de 1,4% dessas mesmas rendas (Segrera, 1999, p. 252).

Em nível mundial, esse processo ainda contribui com a discriminação entre os povos e com a segregação racial, proporcionando o surgimento da xenofobia e de seitas fanáticas. “A América está sendo invadida por pessoas sujas do terceiro mundo, elas estão tirando o seu emprego”, afirmou David Duke, um candidato republicano nas primárias de 1990” (Macedo e Bartolomé, 1998, p.17).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho, (OIT) há, no mundo, 1 bilhão de pessoas desempregadas ou subempregadas, o que representa 30% da mão-de-obra economicamente ativa.

Além disso, os planos de estabilização monetária e as reformas do Estado são as condições impostas pelas organizações financeiras internacionais para que os países periféricos, entre eles, os latino-americanos, consigam inserir-se na economia mundial. Esses países, ao mesmo tempo em que se curvam às imposições dos tais planos de estabilização, perdem a capacidade de decidir no âmbito do Estado-Nação, que está cada vez mais limitado para decidir suas políticas, organizar seu orçamento, sua produção e seu comércio. Essa política estabelece que, cada vez mais, as relações sociais sejam pensadas à revelia das populações. Boaventura Souza Santos aborda essa questão afirmando que, nos últimos dez anos, o transnacionalismo intensificou-se, decorrente da moderna tecnologia de informação e comunicação, marginalizando o Estado-Nação com a retirada da sua capacidade de regulação social (Santos, 1999, p. 20). Em síntese, observa-se um deslocamento do público enquanto espaço de participação de políticas sociais, até então regulado e estabelecido pelo Estado, para o seio da sociedade civil, que se rebela e transforma a coisa pública num negócio privado dos diversos grupos e setores sociais (Teixeira, 1996, p. 23).

O aumento da política de blocos econômicos regionais é outra estratégia dos países do Grupo dos Sete mais ricos do mundo - Japão, Estados Unidos da América, Alemanha, França, Inglaterra, Itália e Canadá - que buscam aumentar sua capacidade de produção, através de mercados chamados emergentes, localizados principalmente nos países em desenvolvimento. A insistente política dos EUA, na implantação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), é um dos exemplos mais recentes. Os EUA tentam, de todas as formas, neutralizar a consolidação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), porque esse Mercado fortaleceria os países do Cone Sul, contrariando interesses dos EUA

que precisam da ALCA para expandir a sua zona de comércio entre os países latino-americanos, tornando-os consumidores dos seus produtos. Eliminando, assim, a capacidade produtiva desses países, e, conseqüentemente, a sua autonomia. O autor Gilberto Dupas comenta essa questão:

“Quanto à formação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), a drástica redução das tarifas de importação de produtos Norte-Americanos e a prevalência de um custo de produção (custo-país) ainda significativamente maior no Brasil e na Argentina poderiam direcionar parte significativa dos novos investimentos diretos das transnacionais para os próprios Estados Unidos, incorporando, quando fosse o caso, mão-de-obra barata mexicana. Esse país poderia então constituir-se facilmente em plataforma exportadora para os grandes mercados da América do Sul, inibindo fortemente a condição de crescimento da base de produção local” (Dupas, 1999, p.65).

As novas tecnologias atingiram rapidamente o sistema financeiro internacional, permitindo que esses mecanismos se interliguem, o que propicia uma enorme velocidade nas suas ações, exatamente na lógica do modelo econômico globalizado.

As origens da globalização⁴ remontam aos anos 60, mas a sua expansão só acontece nos anos 80 com o fim do Estado-Nação e com o uso intensivo da telemática, orquestrada pelos países centrais. Nos países periféricos, a globalização é decorrência das exigências ditadas pelos governos dos países centrais através dos organismos internacionais. Empréstimos feitos por tais organismos, tendo por justificativa o “desenvolvimento” dos países pobres, com as mudanças introduzidas na política monetária (estabilização, alta dos juros, flutuação do dólar) produzem o endividamento cada vez maior e a submissão desses países às regras ditadas, principalmente, pelo FMI, perdendo os mesmos a sua soberania.

O resultado desse fenômeno é o surgimento, em 1990, de uma economia privada, baseada principalmente em capital rentista que faz circular pelo planeta em torno de 4 trilhões de dólares por dia.

⁴ De acordo com Chesnais essa globalização ou mundialização do capital tem um sentido muito mais ideológico, identificado com a política neoliberal, do que um conteúdo empírico, baseado na capacidade de comunicação entre os países, pois esta possibilidade já estava colocada desde que os homens se aventuraram a navegar pelos mares (1996 b).

Evidentemente, o trabalho produtivo não desapareceu completamente, mas o crescimento da moeda não foi acompanhado pelo crescimento do trabalho, o que fez com que até a própria economia de mercado se tornasse um simulacro. Surge, então, o capital fictício oriundo da especulação financeira, uma vez que o trabalho produtivo tornou-se oneroso deixando de ser rentável no mesmo nível do fictício. Naturalmente, os lucros direcionaram-se para as especulações com ações, imóveis, divisas cambiais, etc.. (Kurz, 1997, p. 133).

As empresas transnacionais constituem o carro-chefe dessa globalização. Essas empresas possuem, atualmente, um grau de liberdade inédito que se manifesta na mobilidade do capital industrial, nos deslocamentos, na terceirização da produção e dos serviços e nas operações de aquisições e fusões. O salto qualitativo ocorrido nas tecnologias de informação foi decisivo no processo de globalização tanto do mercado, quanto da própria organização da atividade produtiva⁵.

1.2 Nacional

A crise mundial do capitalismo, que ocorreu em meados da década de 70, não atingiu o Brasil nesse período. Nessa época, em nosso país, vivia-se o chamado “milagre brasileiro”. Portanto, essa crise chega ao Brasil tardiamente e encontra o país mobilizado, no auge das lutas sociais, pelo fim da ditadura militar.

Esse período marca, além do retorno à cena política de partidos políticos que se encontravam na ilegalidade, a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983 e, na mesma época, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em 1984, o sentimento de democracia e participação do povo brasileiro construiu um dos maiores movimentos populares, a campanha pelas “Diretas Já”. Esse conjunto de fatos políticos retardaram o alinhamento do Brasil ao novo paradigma político e econômico mundial.

⁵ Sobre o assunto é interessante consultar (Sader 2000; Demo, 2000).

A implantação da política neoliberal iniciou com o Governo Fernando Collor de Mello em 1989, mas quem realmente a consolidou foi o Presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito de maneira inesperada no primeiro turno das eleições de 1994, na esteira do Plano Real, que havia sido implementado no Governo de Itamar Franco. O projeto de governo de Fernando Henrique Cardoso teve as suas bases nas teses do Consenso de Washington. O autor Paulo Nogueira Batista explica a origem dessas teses:

“Em novembro de 1989, ocorreu, na cidade de Washington, uma reunião da qual participaram funcionários do governo Norte-Americano, do Fundo Monetário Internacional, do Grupo Banco Mundial e do Banco Interamericano para o Desenvolvimento, todos especialistas em assuntos latino-americanos. O encontro foi convocado pelo Institute For International Economics sob o título “.Latin American Adjustment: How Much Has Happened?” O objetivo era realizar uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Se fizeram presentes também economistas de vários países latino-americanos que relataram cada uma das experiências ali realizadas. Produziu-se então um conjunto de conclusões que viriam a ser chamadas posteriormente de Consenso de Washington. Disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatizações, desregulação e propriedade intelectual. As propostas produzidas para as dez áreas foram regidas por um princípio onipresente: o da soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas, tanto internas, quanto externas. E para se atingir o mercado pleno trabalhou com dois objetivos básicos: por um lado, a redução drástica do Estado e a corrosão do conceito de nação; de outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco...”(1994, p. 14).

Fernando Henrique Cardoso, logo no início do seu governo e utilizando-se da popularidade obtida pela vitória eleitoral, tratou de implementar a política neoliberal, numa clara submissão aos ditames dos organismos financeiros internacionais. Primeiramente, com uma série de privatizações de empresas e bancos estatais. Entre as empresas, privatizou a Usiminas, a Copesul, a Aços Finos Piratini, a Siderúrgica de Volta Redonda e a Vale do Rio Doce, esta a maior mineradora do mundo. Entre os bancos, o do Estado de São Paulo, o Meridional e o do Estado do Rio de Janeiro. A quebra dos monopólios das telecomunicações e do petróleo também fizeram parte do rol de medidas privatizantes neoliberais. Mas, para poder institucionalizar a política neoliberal no Brasil, Fernando Henrique Cardoso necessitava de um lastro jurídico. Foi o que fez com a reforma constitucional, pois a Constituição Federal de 1988 era considerada um entrave.

Nesse sentido, o Governo liderou o processo de reformas sendo as mais importantes: a administrativa, a previdenciária e a educacional. Todas as reformas constitucionais objetivaram institucionalizar no Brasil a política neoliberal e, para isso, o Governo retirou conquistas da classe trabalhadora⁶ através de emendas constitucionais e medidas provisórias.

A política neoliberal adotada pelo Governo Federal, apoiada pelo Congresso Nacional e seguida pela maior parte dos governadores dos estados, orienta-se pelas propostas do Consenso de Washington, já referida anteriormente. Analisarei apenas três das propostas produzidas no Consenso de Washington, por entender a importância da sua relação com os objetivos deste trabalho. São elas: liberalização financeira, estado mínimo e soberania do mercado.

Decorrente da liberalização financeira, a globalização da economia demonstra que os grandes conglomerados econômicos não têm nacionalidade, constituindo-se num poder supranacional, fazendo os seus recursos transitarem de um país para outro à procura de condições mais vantajosas, ou seja, juros mais altos, extorquindo, sugando dos Estados, principalmente dos periféricos, as condições de investimentos.

Conforme diz Segrera, na sua obra de 1999, a lavagem de dinheiro oriundo do narcotráfico, também faz parte desse cenário.

"O consumo e tráfico de drogas que, entre outras coisas, desequilibram e entorpecem a capacidade reguladora do Estado e do mercado sobre as economias . De acordo com o informe da Interpol de maio de 1994, do tráfico de drogas originam-se montantes da ordem de US\$ 400 bilhões anuais, dos quais US\$ 100 bilhões são lavados nos bancos transnacionais. O montante que a droga, o tráfico de armas e a prostituição geram é de US\$ 750 bilhões anuais, segundo a Declaração de Nápoles, de novembro de 1994, patrocinada pelas Nações Unidas" (Segrera, 1999, p. 254).

A consolidação do crime organizado que se vale inclusive da globalização, coloca em xeque a capacidade do Estado em combater essas anomalias, que, no entanto, podem

⁶ Entre as conquistas retiradas pela Reforma Constitucional as mais importantes foram: fim da aposentadoria por tempo de serviço e a quebra da estabilidade no serviço público.

ser entendidas como próprias da natureza do capital, de seu processo de reprodução e valorização.

A globalização remove as barreiras à livre circulação do capital que hoje se encontra em condições de definir estratégias globais para a sua acumulação, conforme afirma Chomsky:

“O efeito debilitante da expansão do capital transnacional sobre a capacidade de autodeterminação nacional é mais notável nos países do 3º mundo que constituem o elo mais débil da corrente de exploração planetária e na hierarquia do poder internacional. De fato, a erosão do seu poder alcança já tal dimensão que pode afirmar-se positivamente que sua governabilidade foi expropriada substancialmente e depositada nos centros de poder internacionais” (Chomsky, 1995, p. 97).

A globalização capitalista explicita a contradição estrutural entre o mercado e o Estado. Com a internacionalização do estoque monetário, o Estado perde o controle sobre o capital diminuindo dessa forma as receitas públicas. A contradição se explicita quando o capital globalizado também necessita do Estado para o seu desenvolvimento, na oferta de infra-estrutura, portos, aeroportos, estradas, sistemas de comunicação, escolas e universidades. A globalização do capital retira do Estado o poder e os meios financeiros para o seu próprio sustento (Kurz, 1997, p. 140).

Então, a diminuição das funções clássicas do Estado pode ser analisada sob dois aspectos: o primeiro diz respeito à retirada do Estado enquanto provedor de políticas públicas, entre elas, saúde, educação, segurança, moradia e saneamento básico. Chega-se, dessa forma, ao Estado mínimo, que atinge exatamente as populações mais carentes; a segunda retira do Estado o papel de regulador da economia, rejuvenescendo a idéia da primazia do mercado (Sader, 1999, p. 9). Alceu Ferraro denuncia que “(...) o Mercado passou a ser cantado como o jardim onde florescem a liberdade, a modernidade, o progresso, a competência, a honestidade, a qualidade, e até a qualidade total” (Ferraro, 2000, p. 26). Outro autor que aponta a privatização do Estado pelo capital é Robert Kurz, em sua obra *Os Últimos Combatentes*, quando escreve: “Os Estados, devido à sua falta de

recursos financeiros, abandonam à sua própria sorte uma parcela cada vez maior da população roubando-lhe o direito à cidadania” (1997, p. 139).

Hobsbawm, também analisa o processo de desmantelamento do Estado-Nação, afirmando que:

“Quando a economia transnacional estabeleceu o seu domínio sobre o mundo, solapou uma grande instituição, até 1945 praticamente universal: o Estado-nação territorial, pois um estado assim não poderia controlar mais que uma parte cada vez menor de seus assuntos. Organizações cujo campo de ação era efetivamente limitado pelas fronteiras de seu território, como sindicatos, parlamentos e sistemas públicos (...)” (Hobsbawm 1994, p.413).

No movimento sindical, a reação é de perplexidade, pois, além das alterações no mundo do trabalho e nas suas relações, o cenário social também é totalmente adverso aos trabalhadores e às suas organizações.

Esse conjunto de modificações atingiu o modo de vida dos trabalhadores alterando o seu comportamento, o seu emprego, enfim, a sua vida. Ricardo Antunes analisa esse fato:

“Estas transformações presentes ou em curso, em maior ou menor escala dependendo de inúmeras condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc., dos diversos países onde são vivenciadas, penetram fundo no operariado industrial tradicional, acarretando metamorfoses no ser do trabalho. A crise atinge também intensamente, como se evidencia, o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação. Os sindicatos estão aturdidos e exercitando uma prática que raramente foi tão defensiva. Abandonam o sindicalismo de classe dos anos 60/70, aderindo ao acrítico sindicalismo de participação e de negociação que, em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando os seus aspectos fenomênicos. Abandonam as perspectivas emancipatórias, da luta pelo socialismo e pela emancipação do gênero humano, operando uma aceitação também acrítica da social-democratização, ou o que é ainda mais perverso, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal” (Antunes, 1997, p. 62).

No Pós-Guerra, a industrialização criou tensões e contradições a partir do aumento do poder social e de barganha dos trabalhadores. O modelo de acumulação capitalista dessa época, com base na organização taylorista do trabalho, demandava uma grande quantidade de mão-de-obra, o que favorecia a organização e a mobilização dos trabalhadores. Esse fenômeno fortaleceu a capacidade de negociação dos sindicatos, o que lhes permitiu conquistar reivindicações históricas. Mas, em meados dos anos 70, com a incorporação das novas tecnologias aos processos produtivos, a correlação de forças mudou entre as classes sociais. Iniciava-se, então, o estabelecimento das bases para a implementação do atual modelo econômico (Dupas, 1999, p. 53).

O conflito entre capital e trabalho passa a apresentar uma nova situação devido ao surgimento de um novo padrão de acumulação baseado no uso do capital intensivo em substituição ao trabalho intensivo. Quando o modelo de acumulação baseava-se no uso intensivo de mão-de-obra, a situação era mais favorável aos sindicatos porque eram necessárias grandes massas de trabalhadores. Atualmente, com a inversão da situação, os sindicatos perderam a sua força de reivindicação, transformando-se o desemprego estrutural e tecnológico em fator de equilíbrio/desequilíbrio na relação entre capital e trabalho.

No Brasil, conforme o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), há 17 milhões de desempregados. Esses dados são suficientes para que os trabalhadores assumam, pelo menos momentaneamente, uma postura reflexiva, o que pode entender-se, num primeiro momento, como defensiva. Mas, essa postura defensiva não pode ser considerada como um equívoco estratégico ou como uma derrota irreversível (Frigotto, 1998, p. 50).

A flexibilidade obtida pelos avanços tecnológicos organiza o fluxo do capital e do sistema produtivo regionalizando-os onde as condições para a sua reprodução são melhores. Assim, as empresas deslocam-se para lugares onde não existam organizações de trabalhadores com cultura de enfrentamento ou até onde a mão-de-obra é mais explorada, próximo da matéria prima e se possível também em locais com estruturas de transporte (portos, aeroportos, estradas etc.).

A reorganização do capital enfrentou o movimento sindical para destruí-lo. Os sindicatos encontram-se com uma estrutura inadequada e com limitações imensas que não conseguem responder às demandas dos trabalhadores presentes nesse novo cenário. A centralização em uma mesma empresa de várias categorias de trabalhadores, a terceirização, os salários diferenciados, o próprio desemprego e o emprego informal fragilizaram a identidade do trabalhador e o conceito de classe operária. O que acontece na prática é que as empresas conseguiram reorganizar-se em defesa de seus interesses de maneira adequada para fazer frente à nova situação, até porque, no momento, dispõem dos “empregos”, ou das escassas condições de reprodução da vida dos trabalhadores. Nisso reside a sua força e a adequação ao cenário neoliberal.

O aumento da informalidade, decorrente do desemprego, a diminuição do número de trabalhadores do tipo tradicional, “aquele do macacão”, e o aumento do número de trabalhadores de “colarinho branco”, com salários muito melhores e naturalmente mais resistentes à participação nas mobilizações sindicais, contribuíram para o declínio do número de sindicalizados. O estabelecimento de políticas de participação dos trabalhadores na administração da produção e nos seus resultados, também contribuem para aumentar as dificuldades (Santos, 1999).

A sobrevivência do Movimento Sindical frente a esse cenário ainda não totalmente compreendido, mas que apresenta elementos altamente perversos para a classe trabalhadora, talvez esteja em buscar alternativas que desenvolvam a solidariedade entre o novo trabalhador formal com o trabalhador informal e com o desempregado.

A globalização e o aparato tecnológico reduzem o espaço de atuação tanto do Estado nacional, refém de suas dívidas interna e externa, quanto dos sindicatos, amarrados a modelos ultrapassados de estrutura e legislação, enquanto que aumenta a mobilidade do capital e da própria cadeia produtiva para outras regiões, desestabilizando a estrutura salarial e também deslocando a concorrência para outros locais. Mas, a correlação de forças, favorável no momento aos capitalistas, não aponta outro caminho para os trabalhadores, que não seja a organização, mobilização e internacionalização de suas lutas. No entanto, as lideranças sindicais terão que ter a capacidade de inserir, nesse processo, os desempregados, os trabalhadores da economia informal, os subempregados, principalmente aqueles com pouca escolaridade, os jovens, as mulheres e os não-

brancos, enfim, todos aqueles que, de uma forma ou de outra, não têm acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade.

2 OS TRABALHADORES E A EDUCAÇÃO:

CAMINHOS E DES-CAMINHOS

2.1 Movimento dos trabalhadores e a educação

Considerando o objetivo deste trabalho, qual seja, o de debater a importância da escola básica nas lutas dos trabalhadores e a dinâmica existente nas relações sociais, penso ser necessária uma retrospectiva histórica que contemple o período que vai do final do século XIX ao início do século XXI, mais especialmente durante a Primeira República (1889-1930), por ter sido essa uma época em que as tendências políticas existentes no Movimento Operário Brasileiro manifestaram as suas preocupações com a importância da educação para os trabalhadores nas suas lutas. Nesse período, os trabalhadores participaram intensamente, quer seja discutindo a importância da educação, quer seja construindo políticas educacionais bem como concepções pedagógicas comprometidas com as transformações sociais.

Também é fundamental para a compreensão das relações entre as lutas operárias e a repercussão dessas lutas na organização do sistema de educação pública no Brasil, que seja feito um breve histórico do Movimento Operário, suas origens, objetivos, enfim, como surgiu esse Movimento.

A partir dos anos 30, com o final da Primeira República, torna-se muito difícil uma reconstituição histórica sobre o envolvimento dos trabalhadores nas questões educacionais. As obras existentes sobre história da educação, nesse período, não aprofundam esse tema, limitando-se a apresentar a legislação, a organização da escola e o contexto econômico e político, e mesmo este não se refere ao envolvimento dos trabalhadores com a educação.

Portanto, o período, que inicia com a Proclamação da República, no ano de 1889, e estende-se até os anos 30 do Século XX, assume uma grande importância pela sua

riqueza de experiências, discussões e debates sobre a Educação Popular. Isso demonstra que o Movimento Operário, naquela época, já tinha o entendimento da importância da formação para os trabalhadores na busca de sua emancipação.

A República brasileira foi o resultado de um golpe militar, em 15 de novembro de 1889, organizado por três segmentos da sociedade: uma parcela do exército, cafeicultores do oeste de São Paulo e representantes das classes médias urbanas. Essa composição governou o Brasil nos primeiros anos da República (Governos Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto). Mas, as oligarquias cafeeiras exigiram o controle do Estado, o que acabou acontecendo com a eleição do primeiro civil para a Presidência da República, o paulista Prudente de Moraes, em 1894 (Alencar e outros, 1996).

Com a Proclamação da República, novas demandas surgiram, entre elas, a reestruturação do Estado e a urbanização do Brasil; essas demandas colocavam tanto para as elites governantes quanto para as classes médias urbanas a possibilidade de os seus filhos fazerem carreira na burocracia estatal, mas, para isso, eles precisavam de escolarização.

As perspectivas geradas pelas mudanças ocorridas com o advento da República fizeram com que os intelectuais, que haviam contribuído com a Proclamação da República, alimentassem um sentimento de renovação e mudanças. Esse clima político propiciou a discussão de grandes temas nacionais, entre eles, a democracia, a implantação da federação, o incentivo à industrialização e à Educação Popular que era, em síntese, o combate ao analfabetismo.

Paulo Ghirardelli afirma que: “Basicamente, três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República: A Pedagogia Tradicional⁷, a Pedagogia Nova⁸ e a Pedagogia Libertária⁹” (Ghirardelli, 1991, p.19).

⁷ A Pedagogia Tradicional era composta pelas teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no herbartismo, do filósofo alemão Johann Friederich Herbart, defensor da psicologização da educação, com o objetivo de torná-la uma ciência (Ghirardelli, 1990, p. 21).

⁸ A Pedagogia Nova enfatizava os métodos ativos de ensino-aprendizagem, considerava importante a liberdade e o interesse da criança, adotava métodos de trabalho em grupo e incentivava a prática de trabalhos manuais. Além disso valorizou os estudos da psicologia experimental e colocou a criança no centro do processo educacional (Ghirardelli, 1990, p. 25).

Essas pedagogias estavam associadas a diferentes setores e movimentos sociais; a Pedagogia tradicional estava ligada aos intelectuais das oligarquias dirigentes e à Igreja; a Pedagogia Nova era oriunda da burguesia e das classes médias; a Pedagogia Libertária, bem ao contrário das duas primeiras, era vinculada aos intelectuais envolvidos com os movimentos sociais, principalmente com o Movimento Operário identificado com o anarquismo e o anarco-sindicalismo.

Entre os anos de 1889 e 1930, podemos considerar dois movimentos ideológicos desenvolvidos pela intelectualidade dominante no Brasil, o “Entusiasmo pela Educação¹⁰” e o “Otimismo Pedagógico”.

2.2 Histórico do movimento sindical

Embora a história oficial registre o surgimento dos sindicatos no final do século XVIII, existem registros dessas organizações por volta do século XVI, nas cidades italianas e flamengas, inclusive com tentativas de greve e revoltas na cidade de Florença, no ano de 1378. Mas essas tentativas foram violentamente reprimidas (Enciclopédia Barsa, 1967, p. 458).

⁹ Entre as concepções de Pedagogias Libertárias que foram discutidas no Brasil, a que mais se desenvolveu foi a do educador Francisco Ferrer Y Guardia. Essa Pedagogia pregava a transformação da ordem sócio-econômica, procurando articular o ensino para a construção de um novo homem, e de uma nova sociedade. Para os libertários a tríade Capitalismo, Igreja e Estado, representava a velha sociedade, que deveria ser extinta para então nascer uma sociedade sem classes (Ghirardelli, 1990, p. 23).

¹⁰ O “entusiasmo pela educação” era caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino; visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos, de iniciativa privada ou oficial, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado. Já o “otimismo pedagógico” caracterizava-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Seus representantes dedicavam-se aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. O principal problema não seria expandir a oferta de educação (de má qualidade) a toda a população, mas sim preparar adequadamente o número de pessoas a que o sistema pudesse atender (Paiva, 1987, p. 27 e 30). Ver também Ribeiro (1999, p. 18).

Para o desenvolvimento deste trabalho, é suficiente adotarmos como parâmetro o final do século XVII, porque essa época também é referência para o surgimento do capitalismo.

Com o advento de novas tecnologias constituídas por máquinas bastante simples, os operários passaram, num primeiro momento, do trabalho artesanal à utilização do tear mecânico e à máquina de fiar algodão, e, num segundo momento, ao processo de fabricação do aço e ao uso da máquina a vapor. Esse novo paradigma convencionalmente recebeu a denominação de 1ª Revolução Industrial¹¹, tendo como país líder a Inglaterra. Com todas essas mudanças é evidente que o mundo passaria por uma grande transformação. Começava a impor-se, assim, o capitalismo e, com ele, a exploração de homens, mulheres e crianças. Camponeses que desfrutavam de uma relativa autonomia foram transformados em operários ao serem expulsos de suas terras no processo de “cercamento”, que transformava as terras comuns em pastagens para ovelhas e em campos de caça à raposa (Marx, 1982; Polanyi, 2000).

Esses trabalhadores pobres, jogados às estradas, tinham três opções: lutar para se tornarem burgueses (o que era praticamente impossível para quem não tinha bens ou instrução), aceitar a opressão ou se rebelar. Este foi o último caminho pelo qual muitos trabalhadores optaram, criando organizações e movimentos e enfrentando leis cruéis, “abolidas em 1825, ante a atitude ameaçadora do proletariado” (Marx, 1982, Livro 1, Vol 2, p. 858).

Na primeira metade do século XVIII, já havia, na Inglaterra, um grande número de indústrias desenvolvidas. Nessas indústrias, o conflito entre patrões e empregados era muito intenso, o que criou as condições para o surgimento dos primeiros sindicatos, os quais foram fundados quando a 1ª Revolução Industrial estava num processo de consolidação, fazendo com que as cidades fabris fossem tomadas por um grande número de proletários (Engels, 1986; Marx 1982).

Assim, nasceram os sindicatos no primeiro país capitalista do mundo, a Inglaterra. A reação dos capitalistas não se fez esperar. Em 1799, o Parlamento Inglês votou a Lei sobre Associações, proibindo o funcionamento dos sindicatos.

Um grande contingente de trabalhadores rebelou-se, criando movimentos coletivos, base da organização sindical moderna. Foram os operários ingleses que fundaram os sindicatos, pela necessidade de se defenderem contra a exploração. Como era proibida a atividade sindical, os trabalhadores reuniam-se à noite, nos bosques, fora da cidade, criando entidades secretas. Cada um dos seus membros era obrigado a fazer um juramento de fidelidade à causa operária. Esse comportamento era necessário porque, caso fossem descobertos, os trabalhadores seriam perseguidos e condenados à morte.

Mas, a vontade com que os trabalhadores ingleses defendiam as suas causas obrigou o Parlamento Britânico a suspender a proibição em 1825. A partir dessa época, as Associações de Trabalhadores espalharam-se pela Inglaterra, Europa e depois pelo mundo inteiro, onde houvesse operários.

Os trabalhadores organizavam-se de duas maneiras, nos Sindicatos de Ofício e nos Sindicatos de Indústria. O Sindicato de Ofício era constituído de trabalhadores de um mesmo ofício, ex.: tecelões, sapateiros, pedreiros, marceneiros etc. Esse Sindicato foi a primeira manifestação organizada do Movimento Operário. Logo em seguida, juntaram-se a ele os artesãos proletarizados. Os trabalhadores de ofício não eram os mais solicitados para o trabalho fabril, tendo em vista que os capitalistas preferiam mão-de-obra com menor qualificação e, portanto, com menor poder de organização

Os sindicalistas de ofício tinham mais consciência profissional e também eram mais organizados, defendiam a prática de piquetes¹² e não descartavam a violência para constranger os não-associados.

O Sindicato da Indústria congregava todos os operários de uma mesma fábrica sem distinção de ofício. Esse tipo de entidade sindical era organizado de maneira mais moderna, pois o que interessava era a união da classe trabalhadora. Era um sindicato de massas e desconsiderava o trabalho que cada um cumpria. Dessa forma, as suas ações em defesa dos trabalhadores eram mais eficientes (Candido Filho, 1982, p. 67 e 68).

¹¹ Paradigma Industrial surgido por volta de 1780 na Inglaterra (De Petta e Ojeda, 1999).

¹² Atividades utilizadas pelos trabalhadores grevistas em períodos de greve para convencer os trabalhadores não grevistas a aderirem ao movimento.

A falta de condições econômicas dos trabalhadores acabou construindo um sentimento de revolta em alguns e conformismo em outros. Aqueles que se rebelaram manifestaram o seu descontentamento destruindo as máquinas, por entenderem que elas eram a causa dos baixos salários, da exploração e do desemprego. Tudo começou com Ned Ludd que, na cidade de Nottingham, na Inglaterra, destruiu uma oficina têxtil. Seu gesto foi imitado em outras cidades inglesas e francesas. Foi a ação dos luddistas, quebrando máquinas em protesto contra a redução de salários, o aumento do custo de vida, do desemprego e dos impostos, que chamou a atenção dos intelectuais europeus, os quais passaram a se preocupar com a vida dos trabalhadores (Marx, 1998, p. 489 ; Hobsbawn, 1981).

Em 1864, foi fundada a Associação Internacional de Trabalhadores (AIT) ou 1ª Internacional, com o objetivo de organizar e representar o Movimento Operário Internacional. Os capitalistas, a Igreja e os governos ficaram impressionados com a fundação da 1ª Internacional, tanto que logo trataram de dar-lhe uma conotação de conjuração de âmbito internacional. Houve até o envolvimento do Papa Pio XII que, juntamente com a maioria dos chefes de governos europeus, pensou em criar uma organização internacional de Chefes de Estado.

Entre 1843 e 1864, quinze organizações internacionais foram criadas com o objetivo de organizar os trabalhadores, mas somente três conseguiram ser reconhecidas: a 1ª Internacional, a 2ª Internacional ou Internacional Socialista e a 3ª Internacional ou Internacional Comunista.

A 1ª Internacional, em seu Congresso em 1866, realizado em Genebra, deliberou que os sindicatos teriam como objetivo principal criar condições para que os trabalhadores não fossem considerados como simples escravos e que também fossem protegidos contra as investidas do capital, principalmente no que se refere à jornada de trabalho e salário (Candido Filho, 1982, p. 65). Porém, a força e a existência mesma da Internacional seriam impossíveis sem a “importância crescente dos sindicatos na década de 1890” (Hobsbawn, 1982, p.235).

O Movimento Operário desenvolveu-se sob duas formas de organização: Sindicato e Partido Político. Os sindicatos têm a característica de que deles fazem parte os associados que são a sua base e a sua função principal é representar os trabalhadores no que se refere às questões salariais. O Partido Político representa ideologicamente parte da sociedade e tem como objetivo principal chegar ao poder. Mesmo com atribuições específicas, Sindicato e Partido Político travam uma luta comum, segundo José Candido Filho:

“O Congresso de Genebra da 1ª Internacional – 1866, apontava como dever das organizações de trabalhadores – dever imperioso - concederem o seu apoio a todo o movimento social ou político dirigido em prol da emancipação total, mostrando ao mundo a certeza de que os seus esforços não são egoístas e ambiciosos e, sempre, realizam-se visando à implantação de uma ordem social em que não haja lugar para a exploração do homem pelo homem” (Candido Filho, 1982, p. 31).

Numa longa história de mais de duzentos anos, nada aconteceu de graça. A jornada de trabalho de oito horas tem como símbolo os quatro operários norte-americanos, enforcados em Chicago em 1887, num 1º de maio. O salário, o direito de greve, a regulamentação do trabalho da mulher e do menor, a aposentadoria, todas essas conquistas foram à base de muita luta. A consciência de classe foi sendo construída nessas lutas pelo Movimento Operário, desde o princípio do século XIX. A necessidade de união para a luta salarial e pelo emprego era comum a todos os trabalhadores. A quantidade de trabalhadores, concentrada em um mesmo local de trabalho, desenvolveu a solidariedade e o espírito de companheirismo. É importante registrar que, se por um lado ocorreu o desenvolvimento do companheirismo com a concentração de trabalhadores em um mesmo local, por outro, essa reunião facilitou o controle do capitalista sobre o trabalhador (de Decca, 1984, p.24).

Não se tratava mais de um confronto entre ricos e pobres, entre os trabalhadores e as máquinas, mas do conjunto dos trabalhadores contra aqueles que os exploravam, os capitalistas. A mobilização permanente foi outra descoberta. Os trabalhadores aprenderam que não se obtêm uma existência decente apenas com um ou outro protesto ocasional. Era necessária uma eterna vigilância. As primeiras formas de organização dos

operários¹³ foram as associações mutualistas, as quais tinham como objetivo arrecadar recursos para fornecer aos operários assistência, em caso de doença, acidentes de trabalho ou morte. No Brasil, a Associação Mútua mais famosa foi a Imperial Associação Tipográfica Fluminense, fundada em 1853 (Lorenzetti, 1988, p.1).

As organizações mutualistas continuaram a existir por um bom tempo, porém, cada vez mais, foram dando lugar aos sindicatos, cujo objetivo fundamental era organizar a luta dos operários contra os patrões por melhores salários e condições de trabalho.

No Brasil, as primeiras organizações operárias eram chamadas de Ligas Operárias, Uniões Profissionais e Associações de Resistência e surgiram nos grandes centros, principalmente no Rio de Janeiro, entre meados do século XIX e final do período imperial. Foram os trabalhadores tipógrafos a vanguarda do movimento organizado; eles realizaram os primeiros movimentos em busca de reivindicações que contribuíram na construção do Movimento Operário.

Em 8 de janeiro de 1858, os tipógrafos dos Jornais Diário do Rio de Janeiro, Correio Mercantil e Jornal do Comércio exigiram um aumento de dez tostões, que foi negado. Os tipógrafos deflagraram, então, um movimento grevista. Os patrões procuraram desde a polícia até o Governo Federal para que os grevistas voltassem ao trabalho, o que aconteceu quando os tipógrafos da Imprensa Nacional, após uma série de ameaças, aceitaram assumir os seus postos de trabalho (Linhares, 1977, p. 33).

O Movimento Sindical Brasileiro surge organizado e com uma postura reivindicatória, a partir de 1900. Antes dessa época, o Brasil era um país eminentemente agrícola e recém saído da escravidão; existiam pequenos grupos de trabalhadores, mas sem nenhuma organização.

Durante esse período, que corresponde à Primeira República, foram três as tendências políticas do Movimento Operário: Os Socialistas, os Libertários e os Comunistas. Nos próximos segmentos, tentarei identificar as preocupações com a educação, peculiares a cada uma destas tendências.

¹³ Quanto a histórias da formação da classe operária ver também Thompson, 1987, Vol. I, II, III.

2.3 Os socialistas e a educação

Durante a primeira década da República, as idéias socialistas, oriundas da II Internacional, foram determinantes no Movimento Operário Brasileiro, principalmente entre as lideranças. A maioria dessas lideranças era constituída de trabalhadores que já possuíam uma história de lutas no período imperial, entre as mais importantes, a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República.

Os socialistas defendiam o protecionismo à indústria nacional e o desenvolvimento do capitalismo, como pode ser observado por ocasião da ação dos chapeleiros contra o comércio importador de chapéus, em 1877. Os socialistas procuravam participar da estrutura do Estado, ao qual atribuíam o papel de equilíbrio na sociedade e de distribuidor das riquezas produzidas. Pretendiam reformar o Estado para apenas manter a ordem e respeitar as liberdades individuais. Na verdade, os socialistas dessa época acreditavam na transformação social sem questionar o capitalismo nem superá-lo. Tinham o entendimento de que as lutas sociais eram uma questão ética e não uma questão político-econômica. Várias foram as organizações dos socialistas na Primeira República e todas tinham o entendimento de que o Estado representava não apenas os interesses da classe dominante, mas, sim, de toda a sociedade.

Em 1902, realizou-se em São Paulo o II Congresso do Partido Socialista Brasileiro. Nesse Congresso, estiveram presentes representantes dos Estados do Pará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraíba, Paraná e São Paulo. Esse Congresso aprovou propostas de luta contra a exploração e o capitalismo e por melhores salários.

Durante esse período, os militantes socialistas encontraram uma série de dificuldades para disseminar as suas idéias de igualdade, justiça e distribuição de riquezas no Movimento Operário, devido ao alto grau de analfabetismo e à falta de instrução dos operários. Enquanto que na Europa, nesse mesmo período, o analfabetismo estava reduzido a índices baixos e os trabalhadores já reivindicavam um ensino de melhor qualidade (Eby, 1962, p. 473), aqui, a luta prioritária era para alfabetizar os trabalhadores.

O analfabetismo impedia qualquer divulgação de informações, dificultando a organização dos trabalhadores em entidades sindicais, bem como a sua mobilização. A circulação de panfletos e de jornais sindicais não conseguia cumprir a sua função. Conforme Vanilda Pereira Paiva, na sua obra “Educação Popular e Educação de Adultos”, em 1890, 85,21% da população total do Brasil era analfabeta (1987, p. 85).

Diante desse problema, os socialistas recorreram ao governo republicano no sentido de que fossem criadas escolas públicas. A pressão exercida pelos militantes socialistas fez com que vários partidos socialistas incluíssem nos seus programas essa reivindicação. Paralelamente, iniciaram a fundação de escolas operárias e bibliotecas populares, com recursos dos sindicatos e do governo (Ghirardelli, 1987, p.88).

A partir desse período, os socialistas empenharam-se com todas as suas energias na educação dos trabalhadores, fazendo constar, inclusive nas suas plataformas partidárias, o direito à escola. A educação para a classe trabalhadora passou a ser ponto obrigatório em todos os discursos socialistas, embora esses tivessem uma conotação reformista. Paulo Ghirardelli, na sua obra “A Educação e o Movimento Operário”, afirma:

“O movimento socialista colocou pela primeira vez na história do país, a vinculação nítida entre educação e política. Pela primeira vez a questão da educação das massas esboçava-se como uma tarefa de instrumentação política do operariado na luta social. A educação surgia como parte integrante dessa luta dos trabalhadores pela direção da sociedade” (Ghirardelli, 1987, p. 90).

A construção de uma sociedade socialista necessitava de uma compreensão melhor da realidade, ou seja, do contexto social, portanto, a educação passava a ser vista como um instrumento para as lutas dos trabalhadores.

É interessante que se registre que existia uma diferença entre o discurso pela educação, feito pelas elites da Primeira República, e a luta pelas escolas populares, assumida pelos trabalhadores. As elites, formadas pelos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja, defendiam a Pedagogia Tradicional, a qual tinha algumas raízes no jesuitismo e nas teorias pedagógicas americanas e alemãs.

A participação sistemática dos trabalhadores nas lutas sociais estabeleceu a diferença entre os dois discursos, credenciando os trabalhadores e dando-lhes condições para demonstrarem que a educação deveria fazer parte das lutas sociais.

Lênin, na sua obra “La Instrucción Pública”, dizia: “Trabalhadores são como pólvora e a instrução uma centelha capaz de fazê-la explodir”. Também os socialistas brasileiros entendiam que o desinteresse das autoridades republicanas em relação à educação popular significava um certo receio quanto à capacidade dos trabalhadores alfabetizados, no enfrentamento às suas demandas (Lênin, apud Ghirardelli, 1987, p.91).

Com o passar do tempo, os socialistas foram envolvendo-se, cada vez mais, com a educação, tornando o debate pedagógico mais complexo, conforme Ghirardelli:

“Não raro, a imprensa socialista enveredou pela discussão do ‘fazer pedagógico’. Questões relativas a ‘como educar’, ‘quais conteúdos privilegiar’, ‘educação nos sindicatos’, ‘educação e política’ etc. permearam a imprensa operária de cunho socialista durante a Primeira República” (Ghirardelli, 1987, p. 91).

Dentre as tendências existentes entre os socialistas, algumas entendiam ser possível a educação para os trabalhadores no sistema formal de ensino; outros preferiam que a instrução, aliada à formação política, fosse feita pelas próprias entidades sindicais.

Mesmo que nas suas intervenções a maioria dos socialistas registrasse com mais ênfase a educação política, a sua prática demonstrava o contrário, pois foram fundadores de inúmeras escolas operárias, demonstrando, assim, a sua preocupação com a educação de crianças e adultos.

2.4 Os libertários e a sua pedagogia

Foi a partir da influência anarco-sindicalista, por volta de 1905, que o movimento sindical brasileiro adquiriu uma forte conotação classista. Os anarco-sindicalistas eram contrários à formação de qualquer tipo de governo, Estado e partidos políticos. Viam na ação partidária um instrumento de opressão e centralização de poder (Lorenzetti, 1988, p. 4).

Em 1906, realizou-se o I Congresso Operário Brasileiro. Esse Congresso foi um marco divisor entre as influências socialistas e libertárias no centro do Movimento Operário. Após esse Congresso, o Movimento Operário passou a ser influenciado pelas idéias libertárias.

Os militantes do Movimento Libertário, ao contrário dos socialistas, eram imigrantes europeus, portanto, mais afinados com as lutas dos trabalhadores europeus. A sua contribuição para o Movimento Operário Brasileiro foi valiosa, considerando que eles inseriram um novo componente, o internacionalismo proletário. Mas, mesmo essa nova maneira de pensar e agir, que consistia em articular as lutas dos trabalhadores internacionalmente e ainda aliar a prática à teoria, não descaracterizou a capacidade de análise dos operários brasileiros em avaliar o contexto nacional.

Após o ano de 1906, foi deflagrada uma série de greves em todo o Brasil e quase todas as reivindicações eram as mesmas, ou seja, a diminuição da jornada de trabalho e melhores salários.

No ano de 1907, o governo reconheceu o direito de os trabalhadores sindicalizarem-se, mas o Congresso aprovou a Lei “Adolfo Gordo”, que autorizava o país a expulsar estrangeiros que ameaçassem a ordem pública, o que ia de encontro às lideranças do Movimento Operário, pois muitas eram constituídas de imigrantes estrangeiros. Esse foi o primeiro passo para que o governo iniciasse a intervir nos sindicatos (Segatto, 1987, p. 38 e 39).

Em março de 1908, no Rio de Janeiro, foi fundada a Confederação Operária Brasileira (COB), organização operária nacional, cujas bases haviam sido discutidas no Congresso de 1906, composta por cinquenta sindicatos do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia e Paraná. Essa Confederação era

uma legítima Central Sindical, semelhante à Central Geral de Trabalhadores (CGT) francesa, inclusive em seus estatutos (Candido Filho, 1982, p. 143).

Em 1912, o filho do Presidente da República, Mário Hermes da Fonseca, organizou um Congresso de Trabalhadores, denominando-o de IV Congresso Operário Brasileiro. Mas os anarquistas e os socialistas, juntamente com a Federação Operária do Rio de Janeiro, posicionaram-se radicalmente contra esse Congresso, o qual chamaram de Congresso Amarelo e, logo em seguida, organizaram o II Congresso Operário Brasileiro, no Rio de Janeiro, em setembro de 1913, do qual participaram 117 delegados.

Com a maioria anarquista, o Congresso deliberou que os sindicatos não aceitariam qualquer vinculação com Partidos Políticos e rejeitariam qualquer tipo de intervenção nas entidades sindicais. Nessa perspectiva, os sindicatos assumiram o papel de principal instrumento de transformação da sociedade, tendo a greve geral como seu momento máximo. A greve geral, ocorrida em 1917 em São Paulo, foi um dos momentos de maior influência da corrente anarco-sindicalista sobre o Movimento Sindical. Os anarco-sindicalistas continuaram a exercer considerável papel no Movimento Sindical até o início dos anos 30, embora estivessem visivelmente perdendo terreno para os sindicalistas militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Os anarco-sindicalistas, tendência majoritária do Movimento Operário até o final dos anos 1920, foram os responsáveis pelas lutas mais politizadas desse período. Propunham a transformação do homem pela ação libertária da educação anárquica. Sonhavam com a paz e a felicidade possíveis de ser conquistadas, sem a ação da Igreja, dos governos e dos partidos políticos. Foram os imigrantes espanhóis e italianos que introduziram a luta pela ação libertária. Os anarco-sindicalistas consideravam como mais importante em suas lutas a livre organização da classe operária, que deveria ter autonomia frente ao aparato institucional burguês.

A exemplo dos militantes socialistas, os libertários também encontraram enormes dificuldades no encaminhamento das suas questões, devido ao alto grau de analfabetismo dos operários brasileiros.

Durante anos, a imprensa operária anarco-sindicalista preocupou-se com a baixa instrução dos operários. Em alguns momentos e com algum ceticismo, devido às enormes dificuldades em fazer avançar as idéias libertárias entre os operários, até um jornal da imprensa operária chamado “Folha do Povo”, constantemente, veiculava as preocupações do movimento, alertando para a distância entre a vanguarda e os trabalhadores, que, em sua maioria, eram analfabetos (Ghirardelli, 1987, p. 101).

Os libertários não tinham muitas diferenças com os socialistas quanto à questão educacional para os trabalhadores. Também entendiam que era necessário alfabetizá-los, mas a dúvida era se essa tarefa deveria ser ponto central do movimento.

A importância de uma instrução mínima para os operários era uma necessidade até para o desenvolvimento de suas atividades, pois não havia a menor possibilidade de a vanguarda encaminhar as suas lutas, principalmente, porque as informações não chegavam até aos operários. Essa leitura era consenso entre as duas correntes políticas existentes, à época, no Movimento Operário, tanto é que:

“João Penteado, professor e militante do Movimento Operário, em várias oportunidades, expressou um sentimento comum entre os militantes libertários, ou seja, o ceticismo em relação ao engajamento do trabalhador nas lutas sindicais dentro de um quadro de analfabetismo generalizado. À semelhança do artigo do Jornal ‘Folha do Povo’, João Penteado responsabilizava a falta de instrução pela fraca atuação dos trabalhadores no desenrolar das lutas sociais” (Ghirardelli, 1987, p. 101).

A educação foi colocada como estratégica para os libertários que admitiam ser essa uma questão de sobrevivência para o Movimento Operário, no que diz respeito, principalmente, à sua função reivindicatória. Ao longo de muitos anos, a educação foi tema presente nos discursos dos libertários sendo considerada muito importante. Conforme Gadotti:

“Para os anarquistas, a educação não era o único nem o principal agente desencadeador do processo revolucionário. Entretanto, se não ocorressem mudanças profundas na mentalidade

das pessoas (em grande parte promovidas pela educação), a revolução social desejada jamais alcançaria êxito. Este posicionamento dos anarquistas em relação à educação derivava do princípio da liberdade: os libertários eram contra a opressão e a coerção” (Gadotti, 1999, p. 231).

Com uma postura semelhante aos socialistas, os libertários enfatizavam a importância da educação, mas não com a conotação discursal das elites nacionais da época, que colocavam a educação como importante no combate à criminalidade, na solução dos problemas sociais; enfim, as elites, no discurso, proclamavam a educação como a redentora da humanidade, porém, na prática, em nada ou muito pouco contribuíam para que os trabalhadores brasileiros tivessem acesso a uma educação pública de qualidade.

Bem ao contrário, os militantes anarquistas e anarco-sindicalistas tinham claras as dificuldades sociais e quem eram os responsáveis por essas dificuldades, tanto que a sua preocupação com a educação se estabelecia no sentido de dar condições para os operários terem esse entendimento. Mesmo que em alguns momentos os militantes libertários tivessem coincidido o seu discurso com os dos liberais de que a educação resolveria todos os males da humanidade, noutros, eles os atacavam desvencilhando-se da ideologia dominante. Nos liberais, muitos com acesso aos poderes constituídos, os discursos não se transformaram em políticas de expansão e de qualificação da rede pública de escolas nas quais os filhos dos trabalhadores pudessem estudar.

Os militantes libertários tinham o entendimento de que a luta pela instrução não tinha o objetivo de iludir os trabalhadores no sentido de que, devidamente instruídos, passariam a ter uma vida digna. O saber escolar, mesmo sendo patrimônio da humanidade, historicamente, estivera em poder das classes dirigentes. Para os libertários, a educação fazia parte de um projeto de ruptura social, ao contrário das elites que pregavam, através da educação, um desenvolvimento harmonioso para o Brasil. A Pedagogia Libertária desenvolveu-se no sentido da transformação social, compromissada com uma nova sociedade, sem classes. Tanto é verdade que os libertários tinham o máximo cuidado no sentido de que a educação não se tornasse uma questão individual, desvinculada de um projeto maior de sociedade (Ghirardelli, 1987, p. 103).

O compromisso da educação com a perspectiva revolucionária, presente nos discursos dos militantes libertários brasileiros, era um reflexo das idéias anarquistas européias. Nesse sentido, os libertários insistiam na educação enquanto uma prática social, conforme afirmação de Moriyón:

“De fato a educação tinha uma enorme responsabilidade nesse processo pois era encarada como um privilegiado agente formador de mentalidades e vontades libertárias capazes de atuar em dois sentidos distintos: de um lado estimular e impulsionar o processo de mudança social segundo os critérios libertários, e, de outro, garantir a não degeneração da nova ordem social” (Moriyón, 1987, p. 9).

Quanto à oferta do ensino, os libertários eram totalmente contrários ao ensino baseado nas diretrizes religiosas. No que diz respeito ao Estado, tinham o entendimento de que este era aliado da Igreja e ambos sustentavam a burguesia; essa era uma postura que seguia a tradição dos militantes anarquistas europeus.

A oposição ferrenha e sistemática, feita pelas vanguardas libertárias contra o Estado e a Igreja, fez com que, gradativamente, o Movimento Operário Brasileiro abandonasse a defesa do ensino público gratuito. Isso aconteceu após os libertários assumirem o controle do movimento operário.

Mas, durante a Primeira República, os libertários não conseguiram sustentar a sua tese de contrariedade ao ensino público-estatal, até porque os operários queriam escolas para os seus filhos e viam nos governantes os responsáveis pela situação em que se encontrava a educação das camadas populares. Até a própria imprensa operária libertária viu-se obrigada a criticar em seus jornais e panfletos a falta de escolas públicas, bem como as péssimas condições das poucas escolas existentes. Indiretamente, responsabilizavam o Estado por essa situação, aderindo, portanto, ao discurso dos socialistas em defesa da escola pública. Já os socialistas se opunham ao ensino de origem religiosa, mas aceitavam que o Estado o oferecesse.

Mas, se os libertários criticaram a política educacional da República velha, não inseriram nessa crítica os professores, mesmo considerando o Magistério como uma

profissão de abnegados. Os libertários entendiam que os professores deveriam ter uma condição de vida e de trabalho melhores, tecendo duras críticas ao Estado, enquanto responsável pelo Magistério (Ghirardelli, 1987, p. 106).

Pode-se dizer que as lideranças libertárias e as socialistas tinham as mesmas preocupações em relação às questões educacionais. O que as diferenciava é que os socialistas construíram uma concepção pedagógica para responder aos desafios imediatos impostos pelo contexto social. Já os libertários, anarquistas e anarco-sindicalistas possuíam uma tradição educacional internacional que reflexionava as questões educacionais à “Pedagogia Libertária” oriunda de pensadores ligados ao movimento operário internacional.

A constatação de que a escola funcionava como doutrina a serviço das camadas dirigentes fez com que os libertários aumentassem os seus ataques contra o ensino controlado pelo Estado. Conforme Ghirardelli: “(...) Dentro desse quadro, a escola parecia ser uma arma importante, a qual deveria ser retirada das mãos das elites dominantes” (1987, p. 110), importância esta confirmada por Moriyón, quando afirma que:

“A escola não deve ser em nenhum momento um lugar onde se acentuem as diferenças entre as pessoas, reproduzindo as diferenças de classe já manifestadas na sociedade. A educação para todos, assim como a insistência desde o princípio na educação de ambos os sexos – aspecto, então muito descuidado – devem ser entendidas a partir da aspiração à solidariedade entre todos os seres humanos, já que qualquer tipo de diferenciação na escola acaba acentuando mais a falta de solidariedade entre os membros da sociedade. O mais importante é eliminar completamente da escola qualquer tipo de competitividade, reforçado por acentuado sentido da hierarquização que, como já vimos, tende a perpetuar relações de dominação e dependência e a tornar impossível as relações de igualdade e solidariedade” (Moriyón, 1987, p. 26).

Foram três as iniciativas dos libertários na questão educacional popular. A primeira foi a criação de inúmeros Centros de Estudos Sociais; talvez essa tenha sido a iniciativa mais importante. A segunda iniciativa educativa foi a criação da Universidade Popular, a qual tinha como objetivo principal ministrar cursos superiores para os trabalhadores,

como também desenvolver atividades de cultura e lazer. A última proposição educacional dos libertários foi a fundação de várias Escolas Modernas ou Escolas Racionalistas. Essas escolas nasceram da preocupação dos militantes com a educação dos filhos. Nessas escolas, os libertários, instruídos pelos teóricos pedagogos anarquistas europeus, colocaram em prática a Pedagogia Libertária. As Escolas Modernas tinham como base um estudo articulado com o meio ambiente, com a natureza, com a ciência, enfim, um ensino crítico e com livre expressão.

Por ocasião do II Congresso Operário Brasileiro, realizado em 1913, ficou estabelecido que as escolas, mantidas pelo Estado e pela Igreja, não serviam à classe operária e que, portanto, os sindicatos deveriam assumir a educação das crianças do proletariado (Ghirardelli, 1987, p.122).

2.5 Os comunistas e a pedagogia nova

Os comunistas, ao contrário dos anarco-sindicalistas, tinham como objetivo a conquista do Estado e a instauração do regime socialista. A ação partidária constituía-se no elemento principal para atingir esse objetivo. Os sindicatos, para os comunistas, também eram encarados numa perspectiva classista, como instrumento de conscientização e organização dos trabalhadores. Mas a consciência de classe e a ação revolucionária só se dariam de fato através da ação partidária. Na prática, isso queria dizer que a ação sindical deveria subordinar-se à política partidária. No plano organizativo, combatiam os sindicatos por ofício e o pluralismo sindical, vistos como elementos pulverizadores para uma ação classista entre os trabalhadores. Pregavam a organização dos sindicatos por ramo de indústria e a unidade sindical. Contrariamente aos anarco-sindicalistas, os comunistas achavam legítimas as pressões junto ao Parlamento e ao Governo para a conquista de leis que garantissem os direitos dos trabalhadores.

O III Congresso da Confederação Operária Brasileira realizou-se em abril de 1920, no Rio de Janeiro. Nesse Congresso, foi aprovada uma mensagem de solidariedade ao proletariado soviético, além dos congressistas manifestarem a sua simpatia pela III Internacional, devido aos seus princípios corresponderem ao pensamento dos operários brasileiros. Foi criado, também, o Conselho Geral dos Trabalhadores do Distrito Federal e do Estado do Rio (CGT), o qual absorveu as quatro federações até então existentes.

A atuação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) nas questões educacionais aconteceu logo após a sua fundação, no ano de 1922. O Partido envolveu principalmente intelectuais, médicos, professores, advogados e industriais no chamado movimento “Entusiasmo pela Educação”. Esse movimento, nessa época, dava sinais de fragilidade, cedendo o seu lugar para outro movimento o “Otimismo Pedagógico”, que tinha como eixo central as questões didáticas e a qualidade do ensino.

Os comunistas defendiam a expansão do ensino escolar e também desejavam as reformas didático-pedagógicas. Os liberais pregavam a supervalorização da educação formal; já os comunistas não se sentiam atraídos por esse discurso devido à sua sólida formação, bem ao contrário dos libertários que, por vezes, viram-se envolvidos com os discursos liberais em defesa da educação popular. Mesmo que o PCB não tivesse como eixo central a questão educacional, o Partido criou um novo comportamento educacional no Movimento Operário, organizando a atuação do movimento sobre esse tema.

O surgimento do PCB fez renascer as idéias socialistas, cultivadas de forma incipiente nos primeiros dez anos da República. Os comunistas ampliaram as idéias socialistas e construíram um Plano Nacional de Educação, fazendo constar inclusive do seu programa partidário.

O PCB passou a debater a sua proposta educacional sob dois eixos: os planos de política educacional, os quais eram apresentados nas ruas, nas campanhas eleitorais, e as concepções didático-pedagógicas que eram uma cópia fiel da concepção de escola desenvolvida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), pela Revolução de 1917 (Ghirardelli, 1987, p. 149).

A primeira idéia importante discutida pelos militantes comunistas no Movimento Operário Brasileiro, o Bloco Operário e Camponês (BOC), referia-se ao ensino público e obrigatório. Nos vinte anos em que o Movimento Operário permaneceu sob o controle dos libertários, as reivindicações sobre a escola pública foram esquecidas. O PCB retomou essa luta direcionando os seus esforços em defesa da escola pública (Ghirardelli, 1987, p. 151).

Com referência ao Ensino Profissional, o Bloco Operário e Camponês também tinha a sua proposta. Entendia a Educação Profissional como uma continuação da escola primária para ambos os sexos, ou seja, defendia uma escola baseada no modelo soviético que propunha uma educação politécnica.

Também, na plataforma do BOC, constava a defesa do professor, com referência à melhoria das suas condições de vida e trabalho. Na prática, essa concepção rompia com as antigas proposições do Movimento Operário que entendia o Magistério como uma função sacerdotal. Para o PCB, os professores eram trabalhadores assalariados (Ghirardelli, 1987, p.152).

Os comunistas não somente elaboraram uma proposta de política educacional, eles tinham a compreensão da importância da formação de quadros políticos, ou seja, “(...) educar os operários e os futuros dirigentes do Partido dentro dos princípios do Marxismo-Leninismo” (Ghirardelli, 1987, p. 152).

Em 1924, reuniu-se no Rio de Janeiro um grupo de educadores, com a finalidade de criar a Associação Brasileira de Educação (ABE). Faziam parte desse grupo: Heitor Lira, José Augusto, Antonio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Sússekind de Mendonça e Delgado de Carvalho. O objetivo dessa Associação era alertar os poderes públicos e os educadores em geral para os problemas educacionais. (Romanelli, 1978, p.128).

A criação da ABE foi fruto do projeto liberal da educação que tinha, entre outros componentes, um grande “otimismo pedagógico”: reconstruir a sociedade através da educação (Gadotti, 1999, p. 230).

2.6 Os trabalhadores, a educação e os anos 30

Os anos 30 iniciam com um golpe armado que derrubou o Presidente Washington Luiz, o qual teve o seu desfecho inicial no Sul do Brasil, mas que eclodiu também em várias regiões. Esse golpe foi resultado da crise de desenvolvimento que se acentuou no final da década de 20. Na realidade, o que aconteceu em 1930 foi o ápice de uma série de movimentos armados que tinham como objetivo romper com as oligarquias e consolidar o capitalismo no Brasil (Romanelli, 1978, p. 47).

Durante a década de 30, o Brasil passou por um dos períodos de maior tensão política de sua história. Os debates políticos e ideológicos, ocorridos nessa época, resultaram em vários projetos para o país e, em cada um deles, havia uma proposta de política educacional. Quatro propostas educacionais puderam ser vislumbradas:

a) Os liberais que faziam parte da intelectualidade e que em 1932 publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁴” defendiam a Pedagogia Nova; eram adeptos de um Brasil com base urbano-industrial e democrático.

¹⁴ “O Manifesto foi um documento elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de “renovação educacional”. Inicia-se estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento, colocando aquela, porém, numa situação de primazia no que respeita aos problemas nacionais. “Pois, como diz o documento, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade”. Situa, portanto, a educação no processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo que define dialeticamente a relação entre aquela e este. O Manifesto representa, efetivamente, a ideologia dos renovadores. É a afirmação de uma tomada de consciência e um compromisso. Mas, justamente por refletir as incoerências do período, o Manifesto exhibe também suas inconsistências. Assim, por exemplo, enquanto apresenta uma concepção avançada da educação e suas relações com o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante deste último, permanece, todavia, no terreno do romantismo, quando cogita das causas dos problemas educacionais” (Romanelli, 1978, p.145).

- b) Os católicos que defendiam a Pedagogia Tradicional e eram ferrenhamente contrários à Pedagogia Nova.
- c) O governo que implementou uma política educacional própria sem nenhum princípio democrático através de Francisco Campos. Este Ministro do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública tentava aparentar uma postura de neutralidade, transitando com naturalidade entre liberais e católicos e afirmando que aproveitaria a contribuição de ambos os grupos.
- d) A Aliança Nacional Libertadora¹⁵ (ANL) que havia recuperado as teses educacionais presentes no Movimento Operário nos anos 20 principalmente as defendidas pelo Partido Comunista Brasileiro.

Em síntese, todas essas posições políticas queriam um novo Brasil, diferente do pensamento e das práticas da oligarquia. “Façamos a revolução antes que o povo a faça”, declarou o presidente mineiro Antonio Carlos” (Alencar e outros, 1996, p. 302).

Este foi o caráter da “Revolução de 1930”, que reconstruiu politicamente a sociedade, recolocando no poder grupamentos sociais que a Primeira República havia ignorado.

A Primeira República caracterizou o seu período por promover uma modernização do Brasil às custas da reorganização capitalista da cultura do café. A indústria, o urbanismo, os transportes e a proletarização dos agricultores expulsos do campo foram submetidos à política do café-com-leite, ou seja, os fazendeiros de São Paulo e os mineiros alternavam-se no poder nacional (Ribeiro, 1982, p. 98-99).

A política implementada com o regime de 1930, aos poucos, foi invertendo a lógica adotada, colocando no poder os tecnocratas, militares e industriais.

Em 1930, foi criado o Ministério do Trabalho para disciplinar e controlar os sindicatos. Em seguida, foi promulgado o Decreto-Lei nº 19.770, criando o sindicato oficial. O salário mínimo, o regime e as horas de trabalho diário serão assuntos da prerrogativa imediata desse sindicato sob as vistas do Estado, através do Ministério do

¹⁵ Aliança Nacional Libertadora foi fundada em 23 de março de 1935, inicialmente como frente nacional-popular antiimperialista e, em seguida, também como frente antifacista, buscou colocar os anseios de boa

Trabalho. É importante destacar, no entanto, que todas as correntes do sindicalismo que se situavam no campo classista (anarco-sindicalistas, comunistas, trotskistas) resistiram ao enquadramento imposto pelo Estado. Apesar das suas divergências, essas correntes uniram-se em torno da defesa da autonomia e liberdade sindical, denunciando, através da imprensa operária, as manobras governistas que visavam quebrar a capacidade de organização e luta dos trabalhadores. Porém, a ação do Estado foi muito forte.

No que se refere à Educação, o Governo Getúlio Vargas trabalhou no sentido de administrar as duas grandes concepções pedagógicas construídas nos anos 20. Os conservadores, ligados à Igreja Católica, defendiam a Pedagogia Tradicional e, além de rechaçar qualquer reforma que modernizasse a escola, ainda eram contrários ao acesso da população pobre à escola. Os liberais, que nos anos 20 implementaram a maioria das reformas educacionais estaduais e que por esse motivo eram conhecidos como “profissionais da educação”, defendiam as teses da Pedagogia Nova e desejavam mudanças tanto quantitativas como qualitativas nas escolas públicas. Mas, esses grupos não eram antagônicos, apenas representavam setores da classe dominante e não questionavam o modelo econômico, que originava a falta de escolas para as classes populares (Gadotti, 1999, p. 233).

Tanto católicos como liberais eram contra o monopólio do ensino pelo Estado, sendo também contrários tanto ao comunismo quanto ao facismo. Porém, mesmo que os debates ocorridos nessa época tenham contribuído para o processo educacional, eles acabaram proporcionando a radicalização por parte dos defensores da Pedagogia tradicional, os quais não se utilizavam de métodos muito convencionais para defenderem os seus propósitos, o que acabou aproximando os renovadores dos comunistas.¹⁶

A escola pública gratuita era considerada ideal para os renovadores, pois atenderia as aspirações individuais e sociais, cabendo ao indivíduo a escolha sobre qual escola queria (Ribeiro, 1982, p. 105).

parte do proletariado urbano e das classes médias conquistadas pelo liberal-progressismo e pelos vários matizes do socialismo (Ghirardelli, 1991, p. 40). Ver também Alencar e outros, (1996, p. 311-312).

¹⁶ Sobre os debates entre católicos e liberais, ocorridos no período entre 1930 e 1934, consultar Cury, (1978).

Os países mais desenvolvidos já haviam iniciado a implantação da escola pública, universal e gratuita, desde a metade do século XIX, até porque o capitalismo, naquele momento histórico, necessitava de que um maior número de pessoas fossem minimamente escolarizadas, seja para produzir ou para consumir. Portanto, o capitalismo industrial que a “Revolução de 1930” representou acabou determinando uma nova forma de fazer educação, bem ao contrário da sociedade oligárquica anterior à 1930. A sociedade industrial exigia que o Estado assumisse e implementasse uma nova educação direcionada às suas demandas.

As alterações nas relações produtivas e a concentração da população nos centros urbanos requeriam políticas para a erradicação do analfabetismo e para qualificar minimamente o maior número possível de trabalhadores. Nesse sentido, a demanda por educação cresceu exercendo uma enorme pressão, exigindo a expansão do ensino. Mas, da mesma forma como o desenvolvimento capitalista industrial que não se alastrou de maneira uniforme por todo o país, a exigência educacional também só aconteceu nas regiões onde os processos produtivos se alteraram com a introdução e/ou intensificação do trabalho fabril.

Em 1931, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, organizou a IV Conferência Nacional de Educação para discutir “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”. O governo recém havia criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), cujo Ministro era Francisco Campos. Nessa Conferência, o então Ministro da Educação e o próprio Presidente Getúlio Vargas fizeram-se presentes, declarando que o governo esperava que aquela Conferência construísse uma proposta de Educação para o país (Romanelli, 1978, p. 144).

A IV Conferência Nacional de Educação serviu para consolidar a divisão entre católicos e liberais. Em 1932, tentando influir na proposta governamental, os liberais publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, onde constava a defesa da escola pública obrigatória, gratuita e laica. Também constavam os princípios pedagógicos inspirados principalmente em Dewey¹⁷, um dos idealizadores dessa

¹⁷ John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Sua filosofia da educação foi determinante para que Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo (Ghirardelli, 1990, p. 24).

proposta. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova seria o primeiro grande resultado político e doutrinário de dez anos de lutas da ABE em favor de um Plano Nacional de Educação (Gadotti, 1999, p. 232).

A preocupação dos educadores por uma política nacional de educação foi explicitada através do texto do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por um grande número de educadores (Ribeiro, 1982, p. 101).

Entre os responsáveis pelo Manifesto, encontravam-se: liberais igualitaristas como Anísio Teixeira, Paschoal Leme e Roldão de Barros, que eram simpáticos ao socialismo e tinham como referência as propostas de Anísio Teixeira que defendia uma escola democrática, que servisse como contraponto aos problemas sociais causados pelo capitalismo. Essa escola teria como objetivo contribuir na construção de uma nova sociedade (Ghirardelli, 1990, p. 42; Cunha, 2000, p. 228).

A escola preconizada pelos liberais elitistas, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, ao contrário, era uma escola que defendia o ensino elitizado, onde alguns iriam para os trabalhos manuais e outros para a produção intelectual; em síntese, essa proposta incentivava o dualismo entre os que pensam e os que fazem. Conforme Ghirardelli em sua obra, História da Educação:

“Para Azevedo, a escola deveria ter um papel de formadora de elites, sendo que a educação apenas arranjaría os indivíduos na sociedade de acordo com as suas aptidões. Uns iriam para o trabalho manual e outros para a produção intelectual; a escola redistribuiría as pessoas de acordo com o talento. Para Fernando de Azevedo a escola seria democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social, de acordo com uma hierarquização não com base em privilégios de sangue ou outra coisa qualquer, mas sim pela competência” (Ghirardelli, 1991, p. 42).

A expressão utilizada por Fernando de Azevedo, “zona de pensamento perigoso” indica bem a situação daqueles, cujos ideais eram identificados com a orientação comunista (Ribeiro, 1982, p. 105).

Mesmo com a sua concepção elitista, o Manifesto despertou os católicos que eram contra qualquer tipo de reforma. Alceu de Amoroso Lima, um dos defensores da posição dos católicos, combateu os liberais escrevendo um texto onde dizia que o Manifesto, ao consagrar a escola pública obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios da liberdade de ensino. Essa postura era oriunda da Igreja, haja vista que o Papa Pio XI havia lançado uma Encíclica onde condenava a “liberdade sem limites da criança”, bem como os direitos que o escolanovismo concedia ao aluno (Ghirardelli, 1990, p. 43).

O Governo Getúlio Vargas, diante da disputa entre liberais e católicos, ficava numa situação complexa. Por um lado, precisava do apoio dos católicos, mas, por outro, era simpático às propostas de reformas dos liberais, as quais iam ao encontro do seu projeto de governo.

Um dos principais problemas enfrentados pelo Governo Getúlio Vargas era a luta de classes. Para conter o movimento operário não bastava a violência, era necessária uma estratégia mais inteligente. Nesse sentido, Vargas optou pelo assistencialismo e paternalismo e a fórmula encontrada foi adotar a política educacional dos Pioneiros da Educação Nova devido aos seus conteúdos modernizantes, que contribuíram para amortecer a luta de classes.

Os liberais elitistas defendiam uma reforma qualitativa, desejavam mais do que campanhas de alfabetização; queriam a implantação da Pedagogia Nova, a recuperação das escolas bem como a implementação de escolas profissionalizantes. O Governo Getúlio Vargas era simpático ao discurso dos liberais, porque era adepto da fixação do homem no campo e para isso necessitava de escolas técnicas rurais. Na cidade, ficariam as escolas técnicas formadoras de profissionais para a indústria e o comércio.

Mesmo simpatizando com as idéias dos liberais, o Governo Getúlio Vargas não possuía uma proposta de política educacional, o que criou as condições políticas para que a ABE formulasse uma proposta de educação que possibilitasse ao país oferecer um ensino público regular, o que outros países vizinhos já haviam feito (Argentina, Chile e Uruguai), (Ghirardelli, 1991, p. 34).

A Constituinte de 1934 sistematizou e administrou os debates ocorridos em termos de política educacional, nos anos 20 e 30, entre liberais e católicos. Além disso, determinou à União a implementação de um Plano Nacional de Educação, onde o ensino primário fosse obrigatório e gratuito em todo o país. Tornou obrigatório o Concurso Público para o Magistério, determinou dotações orçamentárias para as escolas rurais e estabeleceu que a União deveria aplicar 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados, 20%.

No entanto, nem o texto constitucional de 1934 nem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova refletiram as demandas de educação das classes populares, devido à concepção elitista do “Otimismo Pedagógico,” presente tanto no texto quanto no Manifesto.

A Aliança Nacional Libertadora (ANL), que potencialmente tinha condições políticas para opor-se à modernização conservadora, pela sua atuação em defesa da suspensão do pagamento da dívida externa, nacionalização de empresas, proteção de médias e pequenas propriedades, reforma agrária sobre o latifúndio, ampliação e garantia das liberdades democráticas populares e instalação de um governo popular, foi colocada na ilegalidade em 11 de junho de 1935; faltou tempo para que a ANL conseguisse disputar as suas idéias de maneira mais intensa (Ghirardelli, 1991, p. 42; Alencar e outros, 1996, p. 311-313).

Mesmo que no início dos Anos 30 o Brasil tivesse passado por um intenso debate político, no qual também foi problematizada a educação, daí decorrendo as concepções educacionais anteriormente explicitadas, o Governo Getúlio Vargas, ao colocar na clandestinidade a ANL, excluiu os trabalhadores desse debate, optando pelas propostas dos católicos e liberais.

Em 1934, no bojo do movimento constitucional, Getúlio Vargas promulgou uma série de leis, as quais continham algumas vantagens para os trabalhadores, entre elas: Carteira de Trabalho assinada e férias. Mas, somente os trabalhadores sindicalizados nos sindicatos oficiais poderiam ter direito às vantagens dessas leis. Foi um duro golpe para os sindicatos combativos que resistiam ao controle do Estado, pois ficava difícil concorrer com os sindicatos oficiais mediante tamanha chantagem.

No ano de 1935, o governo desencadeia uma forte repressão sobre as organizações populares, incluindo os sindicatos combativos que resistiam ao atrelamento. A pretexto de conter a tentativa de assalto ao poder, liderada pelos comunistas na chamada “Intentona Comunista” (1935)¹⁸, Getúlio governa sob Estado de Sítio até novembro de 1937, quando, em plena campanha eleitoral, dá um golpe de Estado. Cancela as eleições presidenciais, marcadas para janeiro de 1938, fecha o Parlamento e instaura o chamado Estado Novo.

A política ditatorial do Estado Novo passou, assim, a direcionar o debate sobre pedagogia e política educacional, fora do alcance da sociedade civil e sob o controle da sociedade política.

2.7 Os trabalhadores, a educação e os anos de 1937 a 1945

Inspirado no modelo facista italiano e nazista alemão, apoiado pelas classes dominantes e pelo exército, Getúlio Vargas preparou o golpe com o objetivo de perpetuar-se no poder. No dia 10 de novembro de 1937, decretou Estado de Guerra com a justificativa de que os comunistas estariam conspirando contra o seu governo. Fechou a Câmara, o Senado Federal e apresentou aos seus ministros a nova Constituição Brasileira, a qual foi inspirada na Polonesa e, por esse motivo, chamada de “Polaca”.

Com a ilegalidade da ANL, Getúlio Vargas iniciou com mais intensidade os ataques à oposição, resguardando as entidades de extrema direita as quais faziam parte do plano governamental para combater o comunismo, juntamente com milícias terroristas que atuavam semi-oficialmente. Com a decretação do Estado de Guerra, o governo usou o terror, assassinando líderes operários e políticos opositores (Ghirardelli, 1991, p. 43; De Petta e Ojeda, 1999, p. 227).

Com todo o poder centralizado em suas mãos, outorgado pela Constituição, Getúlio Vargas tinha autoridade para dissolver o Congresso Nacional, emitir Decretos-Leis,

¹⁸ Ver, sobre o assunto, Alencar e outros (1996).

nomear interventores nos Estados. Logo após o golpe, extinguiu os partidos políticos, acabou com a liberdade de imprensa instituindo a censura prévia, estabeleceu a pena de morte e prorrogou o seu mandato até a realização de um plebiscito, que foi prometido mas nunca ocorreu (Piletti, 1997, p. 88).

O Estado Novo foi um regime ditatorial sem Congresso Nacional, sem partidos políticos e sem eleições. A própria Constituição de 1937 expressava o autoritarismo e o conservadorismo do Governo Getúlio Vargas e daqueles que, por conveniência, eram próximos ao poder. O Governo Getúlio Vargas fortaleceu o Estado com a finalidade de servir ao capitalismo na sua política de controle dos trabalhadores (Ghirardelli, 1991, p. 83; De Petta e Ojeda, 1999, p 228).

Nesse período, é instituída a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a implementação de um sindicalismo atrelado ao Estado. Dessa forma, o Governo Vargas reorganizou as relações entre o capital e o trabalho, de modo a favorecer o processo de acumulação de capital, incorporando, ao mesmo tempo, algumas reivindicações históricas do movimento sindical, com a finalidade de enfraquecê-lo, cooptando os trabalhadores. O regime ditatorial imposto pelo Estado Novo pode ser caracterizado em três fases distintas. A fase entre 1937 e 1941, onde o regime mostrou a sua face mais fechada, sendo similar, resguardadas as proporções, ao nazi-facismo europeu.

A pressão econômica externa e as manifestações populares, que eram contra esses regimes, forçaram Getúlio Vargas a voltar atrás no seu apoio aos países do eixo (Alemanha, Itália e Japão). Com a entrada do Brasil na guerra contra o facismo e o nazismo, internamente a situação ficava insustentável, pois externamente o país era contra ditaduras. A segunda fase estende-se até o final da 2ª Guerra Mundial; o regime liberalizou-se e Getúlio Vargas, desejando manter-se no poder, marcou a data das eleições para a Assembléia Nacional Constituinte. A última fase coincide com o período em que Getúlio Vargas volta ao poder pelo voto. (Ghirardelli, 1990, p.88; De Petta e Ojeda, 1999, p.230).

Em 1939, o Governo Getúlio Vargas emite o Decreto-Lei nº 1.402, instituindo as bases da organização sindical brasileira que permaneceram em vigor até a Constituinte de 1988. A partir da emissão desse Decreto-Lei, os sindicatos transformaram-se em

organizações prestadoras de serviços sociais para os trabalhadores. A maior parte dos sindicatos instalaram verdadeiras estruturas de saúde, com médicos, dentistas e laboratórios e outros tantos serviços que descaracterizaram a função dos sindicatos, retirando-os da luta em defesa dos trabalhadores, para colocá-los meramente como organizações assistenciais.

No dia 1º de maio de 1943, através do Decreto-Lei nº 5.542, foi promulgada a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), inspirada na *Carta del Lavoro* italiana, que sobrevive até hoje. Estava, assim, consolidado juridicamente o controle sobre a organização do movimento dos trabalhadores. Sob o regime da CLT, os sindicatos devem colaborar com o Estado e com os poderes públicos. O Estado é o juiz dos conflitos trabalhistas que, em geral, são tratados como casos de polícia. Os trabalhadores são divididos entre categorias que não podem se articular. O corporativismo é, desse modo, implantado definitivamente. A legislação fabrica argumentos que dificultam ou amarram as greves às exigências do Ministério do Trabalho e inviabilizam a organização intercategorias.

Antes de 1943, além do Decreto-Lei nº 19.770, de março de 1931, foram promulgadas duas outras leis sindicais. O Decreto-Lei nº 24.694, de julho de 1934, bem mais extenso que o anterior, com 42 artigos, que estabelecia o pluralismo sindical, embora, na prática, fosse quase impossível aplicá-lo já que os mecanismos de controle se mantinham inalterados. O terceiro Decreto-Lei de julho de 1939, com 59 artigos, é que restituiu a unicidade sindical e praticamente concluiu a estrutura dos sindicatos de trabalhadores controlados pelo Estado, que Vargas iniciara em 1930. Além do imposto sindical compulsório, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 2.377, de 1940, a CLT pouca coisa acrescentaria ao que já fora estabelecido pelo Decreto nº 1.402/39.

O sindicato podia muito bem viver sem os trabalhadores, já que era sustentado pelo imposto sindical compulsório cobrado dos mesmos e destinado ao assistencialismo. Funcionando como uma forma de salário indireto, a assistência social prestada pelos sindicatos era uma forma de desviar as atenções dos trabalhadores sobre os salários e as condições de trabalho e, portanto, de minimizar as lutas de classe.

Sobre o imposto sindical, as correntes sindicais descomprometidas com a democracia e com as lutas dos trabalhadores, ainda hoje, defendem esse mecanismo. Principalmente, porque ele é a principal fonte de receita, mas, também, porque com essa fonte de receita as direções sindicais não necessitam que os trabalhadores se filiem ao Sindicato, já que a contribuição é compulsória. Nesse sentido, as direções perpetuam-se no poder sindical, considerando que para participar dos processos eleitorais é preciso que os trabalhadores sejam filiados ao seu Sindicato. Na prática, essa postura fragiliza as entidades sindicais porque mantém a base da categoria afastada, influenciando diretamente na democracia e na representatividade, além de impedir o surgimento de novas lideranças¹⁹. Esse descompromisso com as lutas dos trabalhadores irá se refletir em concepções e práticas gerenciais do sindicalismo, centradas nas questões legais e administrativas, onde não haverá espaço para as preocupações com as questões educacionais que historicamente vinham associadas aos movimentos sociais, conforme foi visto.

Quanto à educação, os avanços conquistados na Constituinte de 1934 foram ignorados pela Constituição de 1937, senão, vejamos:

Constituição de 1934:

“Artigo 149 – A Educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la aos brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...)”

Constituição de 1937:

“Artigo 125 – A Educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural do país. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da Educação particular”.

Na Constituição Federal de 1937, o Estado desobrigou-se da manutenção e expansão do ensino público. Exemplo disso, foi criada uma contribuição chamada de “contribuição módica” para aqueles que procuravam a escola pública e não conseguiam

¹⁹ Sobre a história do sindicalismo no Brasil, suas lutas e sobre a legislação do trabalho conquistada e confrontada nessas lutas, ver Rodrigues, 1983.

provar a falta de recursos. Com esse dispositivo, a Constituição estabeleceu que o Estado não direcionaria os seus recursos públicos para democratizar o acesso da população à Educação.

A intenção da Constituição Federal de 1937 não era ofertar à população uma Educação pública gratuita, mas, sim, manter o dualismo entre ricos e pobres. Os filhos dos ricos estudariam em escolas públicas ou particulares e os dos pobres seriam encaminhados para as escolas profissionais. Essa divisão fortalecia a divisão de classes.

No que se refere à aplicação dos recursos orçamentários, a Constituição Federal de 1937 também retrocedeu. Na Constituição de 34, o Estado e o Distrito Federal eram obrigados a aplicar 25% dos impostos em Educação e a União e os Municípios 10%.

Com a crescente industrialização e urbanização do país, os empresários necessitavam de mão-de-obra mais especializada, o que levou o Governo a implementar o ensino profissionalizante para as classes populares.

O centralismo do governo facilitou a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, as quais consagraram a Constituição de 1937, consolidando o dualismo educacional que consistia num sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário, destinado às elites e um ensino profissionalizante destinado para as classes populares (Ghirardelli, 1990, p. 84). Essas Leis Orgânicas eram um conjunto de Decretos-Leis que foram emitidos entre 1941 e 1946, e receberam a denominação de Reforma Capanema. Essa Reforma, que criou um ensino secundário público para as elites dirigentes e um ensino profissionalizante para os trabalhadores, separou aqueles que poderiam estudar mais dos que deveriam estudar menos e ingressar logo no mercado de trabalho (Romanelli, 1978, p. 157)²⁰.

As Leis Orgânicas de Ensino tiveram início na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública e foram completadas em 1946. A última dessas reformas, o Decreto-Lei nº 8.529, de janeiro de 1946, foi gerada durante o Estado Novo,

²⁰ O Governo Fernando Henrique Cardoso, eleito pelo voto, também através de um Decreto-Lei, o 2.208/97, separa o Ensino Médio, vinculado à Educação Básica, da Educação Profissional, transformada em modalidade e destinada aos filhos dos trabalhadores. Retrocede à política adotada pela Ditadura do Estado Novo (Reforma Capanema), com um agravante que é o contexto de desemprego e de adoção de

o qual destoou da Constituição de 1937, pois implementou o ensino primário gratuito e obrigatório. Os princípios do ensino primário eram originários do escolanovismo, segundo Ghirardelli:

“(...) Falava em desenvolver o ensino de modo sistemático e graduado segundo os interesses da infância: colocava que o ensino deveria basear-se numa didática que levasse em conta as atividades dos próprios discípulos; apoiar o ensino nas realidades do ambiente; desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; procurar revelar as tendências e aptidões dos alunos” (Ghirardelli, 1990, p.85).

O Estado acabou tendo que adotar o escolanovismo, devido, principalmente, à força que essa concepção pedagógica alcançou. Isso fez com que alguns liberais escolanovistas se acomodassem à ditadura de Getúlio Vargas.

Nessa época é que se inicia a organização sindical no campo, principalmente nos estados de Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. No entanto, a luta pela terra existe desde a Colônia, ex.: a Revolta do Contestado, Canudos, Formoso, Trombas (GO), Francisco Beltrão (PR), Baixada da Guanabara e outras tantas lutas da década de 50 (Aquino e outros, 1999). As primeiras lutas dos trabalhadores rurais estão ligadas às condições de vida e de trabalho dos colonos da lavoura do café, no Estado de São Paulo, das culturas da cana-de-açúcar, no Nordeste, e do cacau no Sul da Bahia. Recentemente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) passou a liderar a luta pela terra no Brasil, tornando-se um Movimento referência para a América Latina e mesmo para os trabalhadores em nível mundial (Gohn, 1997, p.143). As lutas pela terra só muito recentemente incorporaram, através do MST, a luta pela escola (Caldart, 2000). Aos agricultores, que cultivam a terra, têm sido negado o cultivo das letras. Além de não ser uma prioridade na política educacional, a escola rural sempre foi orientada para o modelo de trabalho assalariado urbano-industrial, que definiu seu currículo e a formação de seus professores (Gritti, 2000; Ribeiro, 2000; Calazans, 1993).

Bem ao contrário da Lei Orgânica do Ensino Primário, a Reforma do ensino secundário, decretada em abril de 1942, era ideologicamente afastada do escolanovismo. No ensino secundário, os liberais foram sufocados pelo autoritarismo. Ghirardelli, em *História da Educação* (1990, p. 86), afirma: “A legislação era clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos”.

O Estado Novo, além de organizar o ensino secundário, ainda criou um sistema de ensino profissionalizante. Mas esse ensino não servia aos interesses da classe média, que tinha como prioridade o ensino secundário, preparatório para o superior. Considerando isso, o governo, através do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), com a finalidade de administrar e organizar as escolas de aprendizagem industrial em todo o Brasil. O mesmo Decreto estabeleceu que o SENAI seria organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria e mantido por contribuições das empresas industriais filiadas à Confederação (Cunha, 2000, p. 34).

Quatro anos após a criação do SENAI, o governo, através do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com estrutura idêntica à do SENAI, tendo como única diferença ser do setor comercial e, portanto, ligado à Confederação Nacional do Comércio (Romanelli, 1978, p. 169; Ribeiro, 1982, p.135)²¹.

A criação desse sistema paralelo manteve o dualismo na educação brasileira; as camadas mais ricas da sociedade procuravam o sistema oficial de ensino, tanto secundário quanto superior. Restava para os mais pobres, que precisavam trabalhar, o sistema paralelo de ensino, ou seja, o SENAI e o SENAC. Esse sistema caracterizou-se pela agilidade na formação de mão-de-obra. E, em virtude de os alunos receberem um salário para estudar e ainda terem estágio assegurado nas empresas, acabou atraindo as classes populares.

O conservadorismo constante na Constituição de 1937, que retirava do Estado a obrigação com um mínimo de educação para os trabalhadores, foi derrotado pelas

²¹ O SENAI e o SENAC estão vinculados ao Serviço Social da Indústria (SESI) e ao Serviço Social do Comércio (SESC), respectivamente.

exigências do sistema capitalista, que necessitava de mão-de-obra mais qualificada. Nesse sentido, a concepção educacional do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que estava associada a uma sociedade mais modernizada e à expansão da rede pública, obrigatória e gratuita, era mais interessante para o capitalismo, naquele momento.

Das propostas pedagógicas, discutidas na Primeira República, a que mais se desenvolveu foi o escolanovismo. Os adeptos dessa pedagogia, que eram liberais, publicaram livros, ocuparam cargos públicos, fizeram reformas educacionais e acabaram influenciando de maneira muito intensa o pensamento pedagógico brasileiro, muito embora esse pensamento não se tenha materializado em modernização das escolas e adoção dos métodos e instrumentos pedagógicos preconizados pelo escolanovismo (Saviani 1987).

2.8 Os trabalhadores, a educação e os anos de 1945 a 1964

Em 29 de outubro de 1945, Getúlio Vargas foi deposto da Presidência da República. As mesmas forças políticas que o haviam sustentado, durante o Estado Novo, golpearam a ditadura por não concordarem com a sua aproximação às propostas da esquerda.

O fim da Segunda Guerra Mundial anunciou toda uma expectativa de governos democráticos e populares na Europa. No Brasil, esse processo não poderia ser diferente. Formaram-se partidos políticos, houve eleições para a Presidência da República e para a Constituinte, criou-se todo um cenário ideológico, o que fez renascer a sociedade brasileira. Com o fim do Estado Novo, foi eleito, pelo voto popular, o Marechal Eurico Gaspar Dutra, que governou de 1946 a 1950, quando novas eleições reconduziram ao governo Getúlio Vargas.

A esquerda tinha como meta a construção de um Partido Comunista forte e existiam condições políticas para isso. O socialismo na União das Repúblicas Socialistas

Soviéticas (URSS) era uma realidade, o que influenciava os intelectuais, as camadas médias baixas e o proletariado brasileiro. A resistência de militantes europeus que lutaram contra o nazi-facismo também apontava a possibilidade de fortalecimento do Partido Comunista que havia sido criado em 1922.

No campo educacional, mesmo o Partido Comunista sendo responsável pela apresentação de uma política educacional de esquerda, pela sua fragilidade, limitou-se a elaborar um programa de política educacional, não aproveitando a riqueza que foram os debates pedagógicos desenvolvidos na Primeira República pelo Movimento Operário, principalmente pelos socialistas e libertários.

Com o fim do Estado Novo e a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, os novos partidos políticos e a esquerda conseguiram ocupar espaço e atuar nos parlamentos, o que redirecionou a sua relação com a educação. Nessa época, o povo reivindicava mais escolas, e os professores, melhores condições de trabalho e salários.

Em maio de 1945, Luiz Carlos Prestes, que recém havia saído da prisão, conclamou os militantes comunistas a organizarem comitês populares para defenderem o processo de redemocratização do Brasil e garantir as eleições para a Assembléia Nacional Constituinte. Esses comitês espalharam-se por algumas capitais e interior de alguns Estados, possibilitando ao Partido Comunista (PC) conquistar uma grande quantidade de trabalhadores assalariados. A classe média e os intelectuais também aderiram ao Partido. Num pequeno espaço de tempo, esses comitês organizaram as populações de bairros que passaram a reivindicar melhorias como saneamento básico, escolas, entre outras.

O ano de 1945 marcou o fim da 2ª Guerra Mundial. No Brasil, a indústria metalúrgica começou a expandir-se. Os trabalhadores aumentaram em número e em peso na economia. Conquistaram o salário mínimo, férias e previdência social. No que se refere à Educação, os comitês propostos por Luiz Carlos Prestes desenvolveram junto com o Partido Comunista cursos de alfabetização de adultos e crianças e cursos técnicos populares (Ghirardelli, 1990, p. 107).

Entre 1946 e 1964, o Brasil foi governado sob uma Constituição liberal que, conforme Romanelli:

“Os princípios liberais da carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direitos e liberdades individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina liberal econômica dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX” (Romanelli, 1978, p. 171).

A Constituição de 1946 conseguiu administrar as lutas político-partidárias dentro da nova ordem. Essa Constituição estabeleceu que o Governo Federal deveria fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”. Para cumprir com essa tarefa, o Ministro da Educação e Saúde da época, Clemente Mariano, reuniu um grupo de educadores para elaborarem um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esse grupo foi instalado em 1947 e em 1948 remetia para o Congresso Nacional o Projeto de LDBEN. O grupo era heterogeneamente constituído; dele faziam parte liberais que não participaram do Estado Novo e liberais que haviam participado e mais os católicos tradicionalistas. O projeto foi arquivado em 1949 e entre idas e vindas do mesmo passaram-se seis anos.

Em meados de 1950, a Consolidação das Leis do Trabalho reconhecia os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais. Paralelamente, surgiram outras organizações que, mesmo atuando nas lutas, eram chamadas de associações de caráter cooperativo. A luta pela reforma agrária também ganhava espaços no cenário das lutas dos trabalhadores rurais.

Com o suicídio de Getúlio Vargas, em agosto de 1954, assume o poder o Presidente Café Filho, sendo substituído por Carlos Luz até a eleição de Juscelino Kubitschek, em 1955. Nessa época, foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), o qual tinha como tese principal o nacional-desenvolvimentismo.

Quanto à educação, o Governo Juscelino Kubitschek tinha como meta um ensino voltado ao desenvolvimento, ou seja, incentivar o ensino técnico-profissionalizante. Até o ensino primário deveria educar para o trabalho. Com essa concepção, um pretenso

desenvolvimento transformou a escola em formadora de mão-de-obra, deixando a Universidade para aqueles que tivessem vocação intelectual, tanto que os recursos para o ensino industrial foram quadruplicados (Ghirardelli, 1990, p. 131).

No ano de 1956, a disputa entre os adeptos da escola pública e os da rede privada era uma verdadeira guerra ideológica na sociedade. A rede pública havia crescido nos anos quarenta e cinquenta, tornando-se um patrimônio público que os setores mais comprometidos e democráticos defendiam. Também os proprietários de escolas particulares defendiam a rede privada, mas, através da Igreja, uma vez que não dispunham de argumentos, utilizando-se do discurso dos católicos, “liberdade de ensino” e do “direito da família na educação dos filhos” (Ghirardelli, 1990, p. 113).

No ano de 1957, novamente o Projeto de LDBEN foi discutido e, em fins de 1958, a Comissão de Educação e Cultura recebeu um substitutivo que alterava profundamente o texto original. Em 20 dezembro de 1961, após treze anos de discussão, finalmente o Projeto foi aprovado sob o nº 4.024.

A aprovação da LDB 4.024/ 61 foi fruto da cultura como também do fazer político brasileiro da época, o que impediu a criação de um sistema educacional que o país precisava. Mesmo que a educação não seja considerada como condição única para o desenvolvimento e para a democracia, ela é estrategicamente importante. É a educação que proporciona ao homem / mulher o domínio da escrita e das operações matemáticas, o que lhe dá condições de entender o processo de produção de riquezas que ele próprio ajudou a construir. (Romanelli, 1978, p. 184).

Em 1959, foi publicado o “Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados”, o qual centralizou e organizou uma campanha em defesa da escola pública. Os signatários desse Manifesto não trataram de propostas pedagógicas, mas de questões mais gerais, como política educacional, e eram favoráveis à existência da rede pública e privada, mas entendiam que as verbas públicas só deveriam ser destinadas às escolas públicas e que as escolas privadas deveriam ser fiscalizadas pelo Estado.

Filosoficamente, a campanha em defesa da escola pública foi coordenada por três grupos. O primeiro, que contava com Anísio Teixeira, inspirava-se na filosofia liberal-

pragmática e considerava importante a prática pedagógica. O segundo, de Roque Spencer Maciel de Barros e outros, pautava-se pela filosofia liberal-idealista que defendia a educação como um direito do homem. O terceiro grupo, que contava com Florestan Fernandes e Paschoal Lemme, os socialistas, queria uma escola que socializasse a cultura para os trabalhadores.

A campanha em defesa da escola pública polarizou a discussão entre vários partidos políticos. Os defensores privatistas utilizaram uma revista da Igreja chamada *Vozes* para divulgar seus argumentos.

Em 1960, durante a campanha em defesa da escola pública, Juscelino Kubitschek entregou o governo para o novo Presidente eleito, Jânio Quadros, que renunciou após sete meses de governo. Com a renúncia de Jânio Quadros, assume o Vice-Presidente, João Goulart, um governo parlamentarista. Jango, como era chamado, pensava poder dar continuidade ao projeto nacional-desenvolvimentista da era Vargas, amparado por práticas populistas²²; para isso precisava do apoio de todo o Movimento Sindical do país. Porém, o setor dominante que desejava a continuidade do modelo econômico em vigor, inicia um processo de conspiração objetivando tomar o poder através de um golpe de Estado, que acontece em 1964, tirando Jango da Presidência e instaurando, no país, uma ditadura militar. A repressão sobre os sindicatos recomeça. Líderes são cassados e presos, alguns são perseguidos e obrigados a viver clandestinamente, outros são assassinados nos porões da ditadura militar.

No Governo de João Goulart havia sido aprovada a LDB nº 4.024/61. No final de 1963, o Governo trouxe a público a situação da educação brasileira; metade da população era analfabeta, somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série, o ensino secundário só tinha vagas para 14% dos estudantes que o procuravam e somente 1% dos estudantes chegavam ao ensino superior (Ghirardelli, 1990, p. 133). Diante desses fatos, o Governo apresentou o Plano Nacional de Educação que, segundo a LDB, estabelecia que a União deveria aplicar, no mínimo, 12% dos impostos em educação.

²² Forma de governo que aparentemente atende as classes mais pobres, mas que na realidade continua servindo aos interesses das classes dominantes. Só é possível quando há certo equilíbrio no confronto de forças e quando o governo precisa do respaldo popular para aprovar certas leis e/ou medidas, como é o caso das "reformas de base", no Governo João Goulart. (De Petta e Ojeda, 1999).

No ano de 1961, já com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada, a campanha pela escola pública atingiu o seu máximo. Nesse mesmo ano, realizou-se em São Paulo a II Convenção em defesa da escola pública, onde intelectuais e sindicalistas reagiram com críticas ao projeto aprovado, principalmente pelo seu caráter privatista. Grande número dos participantes da campanha em defesa da escola pública considerou uma derrota a aprovação do Projeto, tanto que os setores populares entenderam como traição a sanção do Presidente João Goulart ao projeto.

A aprovação da LDB nº 4.024/61 frustrou os setores mais progressistas da sociedade, principalmente por assegurar a destinação de recursos públicos para as escolas privadas. Essa Lei, que havia permanecido por treze anos tramitando no Congresso Nacional, destinava-se a um país com pouca urbanização. No entanto, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado com demandas educacionais bastante diferentes.

Nos quatro primeiros anos da década de 60, multiplicaram-se organizações que desenvolviam atividades culturais e educacionais, alfabetização de adultos e trabalho de conscientização da população sobre os problemas nacionais.

Os Centros Populares de Cultura (CPC) foram criados em 1961, através da União Nacional de Estudantes (UNE), e espalharam-se por todo o país. A atividade principal desses Centros era os teatros de rua, mas, também, dedicaram-se à alfabetização. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) também se multiplicaram pelo Brasil, tendo iniciado as suas atividades junto à Prefeitura de Recife, principalmente com a alfabetização e conscientização do povo. O Movimento de Educação de Base (MEB) foi instituído pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), juntamente com o Governo Federal, e dedicou-se à alfabetização na zona rural. Os CPCs e os MPCs foram influenciados pela esquerda cristã e o MEB recebeu a influência direta da doutrina católica, mas tempos depois adotou um pensamento mais progressista (Ghirardelli, 1990, p. 121 e Ribeiro, 1982, p. 154 – 158).

A importância dessas organizações reside principalmente no fato de que elas recolocaram os trabalhadores no centro das atividades culturais e educacionais, à semelhança do que já havia ocorrido na Primeira República, numa clara demonstração da

necessidade da educação e, conseqüentemente, da escola, para a classe trabalhadora nas suas lutas. Havia uma preocupação, inclusive, com a criação de uma metodologia própria, que garantisse uma alfabetização rápida associada a uma leitura de mundo, o que se concretizou com o “Método de Alfabetização de Adultos”, criado por Paulo Freire.

Influenciadas pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo difundida através do ISEB, essas organizações não concordavam com a dependência do Brasil em relação ao exterior, principalmente aos EUA, defendiam a valorização de uma cultura nacional-popular. Nesse sentido, a educação apresentava-se como um instrumento estrategicamente importante (Paiva, 1987, p. 230).

Com os debates proporcionados por esses movimentos, surgiu a Pedagogia Libertadora, originária do Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire. Este método, experimentado e sistematizado em 1962, é uma combinação da teoria da comunicação, da didática e da psicologia moderna e, além disso, deriva de pensamentos filosóficos e pedagógicos mais amplos. É um sistema articulado onde a teoria informa a prática pedagógica (Paiva, 1987, p. 251). Esta mesma autora, Paiva (1979) mostra a influência do existencialismo cristão e do culturalismo na obra de Paulo Freire.

A importância de Paulo Freire, cuja proposta pedagógica nasce articulada aos movimentos sociais, no sentido duplamente emancipante – da ignorância e da exploração - merece um parêntese, até porque as minhas preocupações de pesquisa estão dirigidas para o papel que a escola pode desempenhar nas lutas dos trabalhadores. De um lado, Freire foi rotulado de idealista e visionário por entender que uma sociedade solidária é possível²³. De outro, ao rever-se, em obra posterior ao exílio, afirma que “a educação sozinha, porém não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (Freire, 1993, p. 32), colocando, dessa forma, o sentido dialético da leitura do mundo e da palavra para a transformação social. A “simetria da relação pedagógica proposta pelo diálogo freireano põe em causa a assimetria das relações sociais que produzem/reproduzem a sociedade e a educação” (Ribeiro, 1999, p. 17), o que confirma a necessidade de compreender os

²³ Gadotti (1988) contesta as caracterizações de “idealista” e “isebiano”, dirigidas a Paulo Freire, feitas principalmente por Vanilda Paiva, Sílvia Manfredi e Nicanor Palhares Sá. Ver, também, Ribeiro (1999, p. 25).

movimentos educacionais articulados aos movimentos sociais, cujos registros ainda são incipientes como mostra a minha dificuldade para realizar esta pesquisa.

Conforme Ghirardelli afirma em seu livro “História da Educação”, a Pedagogia Libertadora é originária teoricamente de três idéias presentes no início dos anos 60. Uma delas é o nacional-desenvolvimentismo produzido pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros; a segunda refere-se ao novo pensamento social da esquerda católica; a terceira consiste no escolanovismo que foi a concepção pedagógica que dominou os intelectuais liberais no final dos anos 50 (1990, p. 122).

A produção intelectual de Paulo Freire, durante os anos 50 e 60, foi o suporte para a Pedagogia Libertadora, a qual afirmava que o homem é vocacionado para ser sujeito da história e não para ser objeto. Conforme Ghirardelli:

“Segundo a Pedagogia Libertadora, a educação e a escola colaboravam com a situação de mutismo do povo. A escola oficial, além de autoritária estaria a serviço de uma estrutura burocratizada e anacrônica incapaz de colocar-se ao lado dos oprimidos. Como também os escolanovistas dos anos 30, e principalmente dos anos 50, e também de acordo com as teses do nacionalismo-desenvolvimentista do ISEB, os primeiros textos de Paulo Freire criticavam a educação verbalista, o ensino baseado na memorização, o bacharelismo, e pregava uma educação voltada para a vida, para os problemas circunstanciais” (Ghirardelli, 1991, p. 122).

O que Paulo Freire chamou de conscientização, nada mais era do que a participação mais crítica do povo, o estabelecimento de diálogos mais humanos entre quem ensina e quem aprende. Esse diálogo deveria considerar as raízes do educando, ou seja, o ponto de partida seria a sua comunidade. Esse processo contribuiria com a construção de um novo homem transformador, um agente social. Conforme a Pedagogia Libertadora, todo o ato educativo é político e o educador revolucionário deveria voltar as suas ações pedagógicas para as transformações sociais (Freire, 1993; Gadotti, 1988, 1999).

Em 1962, o sindicalismo no campo foi regulamentado e, em janeiro de 1964, foi fundada a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), com a tarefa de consolidar e fortalecer os sindicatos no campo. Mas, dois meses depois da sua

fundação, ocorreu o golpe militar, o que alterou profundamente os rumos das lutas do Movimento Sindical, inclusive no campo (Lorenzetti, 1988, p. 8; Segatto, 1987, p. 53 – 60).

2.9 Entre os anos de 1964 a 1985 um Brasil “des-educado”

Em 31 de março de 1964, o então Presidente da República, João Goulart, foi deposto com um golpe que instaurou uma ditadura militar por vinte e um anos.

A pseudo-revolução de 1964 nunca passou de um golpe contra a democracia e contra as instituições, mesmo que os militares e a burguesia tentassem dar-lhe uma conotação revolucionária. Não houve nenhum rompimento estrutural social; ao contrário, o golpe foi para colocar no poder grupos que desejavam a continuidade do modelo econômico em vigor (Romanelli, 1978, p. 193).

O golpe de 1964 articulou a política dos golpistas, ou seja, a sua ideologia com o modelo econômico do Estado brasileiro. Essa articulação foi feita através da repressão e do combate às idéias do nacionalismo-desenvolvimentista, que foi substituído pelo “desenvolvimento com segurança”, preconizado pela Escola Superior de Guerra (ESG), a qual pregava o livre trânsito do capital internacional no Brasil (Ghirardelli, 1990, p. 165).

O período ditatorial brasileiro teve três fases distintas, Castelo Branco e Costa e Silva (1964 – 1969), Garrastazu Médici (1970 – 1974), Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975 – 1985).

Ao se apossar da Presidência da República, os golpistas logo impuseram uma nova ordem jurídica, iniciando com a decretação do Ato Institucional nº 1, que afirmava

textualmente: “os chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das forças armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representam o povo e em seu nome exercem o poder constituinte, de que o povo é o único titular”.

Logo após a posse de Castelo Branco na Presidência da República, instaurou-se um clima de terror contra as instituições democráticas, tudo em nome da segurança nacional. Foram cassações de direitos políticos, repressão aos movimentos estudantil e operário. Foi extinta a União Nacional de Estudantes (UNE), através da Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.

Em maio de 68, ocorreu um dos movimentos mais importantes dos últimos tempos no Brasil. Os estudantes brasileiros mobilizaram-se em plena ditadura militar, em busca das suas reivindicações que não se limitavam a questões corporativas, mas, sim, continham um apelo político-cultural muito forte, à semelhança do que estava acontecendo na França nesse mesmo ano. O movimento estudantil iniciou um processo que envolveu a classe trabalhadora. No final dos anos 60, as ações da classe trabalhadora, em nível mundial, atingiram o seu ponto de ebulição, influenciando os movimentos sociais no Brasil. A partir da 2ª Guerra Mundial, o taylorismo/fordismo realizou uma expropriação intensificada do trabalho, destituindo o operário do processo de organização do trabalho, reduzindo esse processo a um conjunto de atividades repetitivas e monótonas. Boaventura Souza Santos, ao analisar esse período, afirma que o movimento estudantil europeu, nessa época, foi o grande articulador da crise político-cultural do taylorismo/fordismo, citando três fatores que influíram nesse processo: primeiro, a crise do produtivismo e consumismo; segundo, a produção alienada, a repressão e o autoritarismo na educação e o fim da hegemonia da classe operária nas lutas pela sua emancipação social, legitimando, assim, o surgimento de sujeitos de base transclassista (Antunes, 1999, p. 249).

O Ato Institucional nº 2 instaurou o bipartidarismo no Brasil. Representando o Governo golpista, foi criada a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que representava a oposição; é claro que uma oposição consentida e com limites. Com a fragilidade do MDB em fazer oposição ao Governo, foi criada a Frente Ampla, a qual reuniu num mesmo espectro político, Carlos Lacerda, Juscelino Kubitschek e João Goulart. Mas, logo em seguida, o Governo considerou a

Frente Ampla como ilegal e a fechou. A interrupção das atividades da Frente Ampla, no início de 1968, foi complementada com a edição do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro, e com o Decreto-Lei nº 477, em fevereiro de 1969. O ato mais reacionário, entre tantos praticados pelos governos militares, foi o AI 5²⁴, editado por Costa e Silva e pelos Ministros Gama e Silva, Delfim Neto, Lira Tavares, Mário Andreazza, Jarbas Passarinho, Hélio Beltrão e Magalhães Pinto (Romanelli, 1978, p. 193 – 198). O regime instaurado no Brasil, em 1964, superou todas as expectativas no que se refere à duração e ao autoritarismo impostos à sociedade pelo governo ditatorial, tanto que até alguns conservadores que tinham apoiado o golpe acabaram voltando-se contra o rumo por ele adotado.

Após o golpe militar em 1964 até meados da década de 70, o Movimento Sindical brasileiro foi violentamente reprimido. A maioria dos sindicatos combativos sofreram intervenção por parte dos militares e suas lideranças foram presas, cassadas e até assassinadas, principalmente após o AI 5. Para este ato contribuíram as greves de Osasco (SP) e Contagem (MG), em que o movimento operário sofreu um duro revés (Segatto, 1987, p. 75). Nesse período, o Movimento Sindical desenvolveu-se na clandestinidade; os trabalhadores continuaram com as suas atividades de mobilização no interior das empresas.

No final dos anos 70 (1978,79), ressurgiu a luta operária no ABC²⁵ paulista, onde acontecem grandes greves dos metalúrgicos que reivindicam também melhorias salariais. Essas greves identificam o surgimento de um novo sindicalismo marcado pela disposição de luta e pela autonomia em relação ao Estado e aos partidos políticos. Os empresários e o Estado, que confiavam nos poderes da ditadura militar capaz de colocar o exército para combater operários desarmados, precisaram aprender estratégias de enfrentamento ao novo sindicalismo que surge no final dos anos 70. Um dos momentos mais marcantes aconteceu em 1978: 16 mil trabalhadores da Scania Vabis, uma multinacional do setor automobilístico, com sede em São Bernardo do Campo,

²⁴ O AI 5, autorizava o Executivo a decretar recesso nas Câmaras de Vereadores, Assembléias Legislativas e no Congresso Nacional, suspensão dos direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de dez anos e a cassação de qualquer mandato eletivo entre tantas outras arbitrariedades (Ghirardelli, 1990, p. 179).

²⁵ Municípios de Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema onde se concentrava a maioria das empresas montadoras de automóveis e, portanto, grande quantidade de operários metalúrgicos.

deflagraram uma greve parando totalmente a empresa, iniciando-se, a partir desse movimento, uma série de outras greves pelo país inteiro.

No início dos anos 80, a recessão brasileira obrigou o Movimento Sindical a um processo de enfrentamento com os empresários e com o Governo. Tendo sido realizadas inúmeras greves e passeatas. A resposta do capital foi rápida; intervenções nos sindicatos, cassação de diretores e aplicação da Lei de Segurança Nacional com prisões de dirigentes sindicais. Na época, vários sindicatos foram fundados e outros tantos foram ganhos pelas oposições sindicais, os princípios da democracia e autonomia chocavam-se com uma lei sindical autoritária e corporativa.

No campo, as lutas intensificaram-se e deram um salto de qualidade. O trabalho da Comissão Pastoral da Terra (CPT) contribuiu para essa nova fase do sindicalismo rural. A bandeira da Reforma Agrária ganhou novos contornos e extrapolou os horizontes do campo, chegando, às cidades, a sua importância.

A fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) acontece num cenário de mobilizações de toda a sociedade brasileira em busca da redemocratização do Brasil, no final dos anos 70 e início dos anos 80. A sociedade mobiliza-se pela anistia e contra a recessão. Dessas mobilizações, participam militantes de base da Igreja, movimentos populares, sindicalistas de oposição e membros de partidos políticos clandestinos. Além dos obstáculos colocados pela ditadura militar e pelos empresários, o Movimento Pró-CUT ainda enfrentou as tendências do Movimento Sindical, alinhadas com o governo.

Mas, apesar das diferenças políticas, as correntes sindicais realizaram, em 1981, a Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), reunindo 5.036 trabalhadores de 1.091 Entidades Sindicais do campo e da cidade. Nessa Conferência, ficou criada a Comissão Nacional Pró-CUT e também ficou marcado o Congresso que deveria fundar a CUT, o qual seria realizado em 1982. A heterogeneidade da composição da Comissão aprofundou as divergências, o que acabou adiando a realização do CONCLAT, sob o argumento de que o ano eleitoral poderia prejudicar a unidade do movimento sindical. Os integrantes da Comissão que não aceitaram o adiamento se afastaram por entenderem que o adiamento descumpria a decisão tomada pelos 5 mil delegados na Conferência.

Foram realizados encontros nos Estados e a maioria decidiu pela realização de outra reunião, nos dias 27 e 28 de novembro de 1982, para exigir a continuidade das discussões. Nessa reunião, foi decidido que o CONCLAT deveria realizar-se em 26, 27 e 28 de agosto de 1983, quando foi fundada a Central Única dos Trabalhadores, num plenário com mais de cinco mil delegados.

Em novembro do mesmo ano, algumas Confederações, Federações e Sindicatos reuniram-se, em Praia Grande – SP, e criaram a Coordenação Nacional da Classe Trabalhadora, futura Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT).

O adiamento do Congresso de 1982 e a divisão ocorrida no Movimento Sindical acabou demonstrando que a única maneira de construir a unidade política dos trabalhadores seria através da superação das divergências políticas e das limitações do sindicalismo oficial, o que implicaria na construção de uma Central Sindical com bases sólidas e capaz de auxiliar na emancipação da classe trabalhadora.

Em 1981 e 1982, são realizados os Encontros Estaduais da Classe Trabalhadora (ENCLAT). Em 1982, a oposição sindical metalúrgica passa a identificar-se com a Central Única dos Trabalhadores, que seria criada no 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), realizado em São Bernardo do Campo/SP, em agosto de 1983 (Alencar e outros, 1996).

Esta é, de forma sintética, uma análise do Movimento Sindical no período ditatorial brasileiro entre os anos de 1964 e 1985. Nessa análise, procurei registrar os fatos que, de alguma forma, relacionaram-se com as questões educacionais da época, por entender a sua importância para o objeto da minha pesquisa, onde busco entender o papel da escola nas lutas dos trabalhadores.

Quanto à educação, os governos que se sucederam no período ditatorial, implementaram ações, bem como utilizaram-se de mecanismos como, leis e decretos-leis no sentido de atrelar as instituições estudantis, educacionais e até o movimento dos trabalhadores à ideologia instaurada no Brasil, objetivando fortalecer o regime. Mas, mesmo com essas iniciativas, a ditadura não conseguiu impedir a realização do debate

sobre a educação. Três momentos podem ser considerados no debate educacional após os anos 60:

No primeiro momento, ocorre o desenvolvimento da Educação Popular pelos Movimentos Populares (MEB, CPCs e MPCs), conforme já foi citado no capítulo anterior; foi um momento importante no que se refere à alfabetização, à cultura e à conscientização da classe trabalhadora. Esses Movimentos tiveram a participação intensa de intelectuais progressistas, professores e estudantes universitários, de nível médio, e religiosos ligados à Igreja católica. Mas as entidades da sociedade civil que sustentavam esses movimentos foram reprimidas; exemplo disso, a União Nacional de Estudantes (UNE), que desenvolvia um trabalho de cultura popular, que foi extinguida pela Lei nº 4.464/64. No espaço deixado pelo trabalho de educação e cultura populares, desenvolvido pelos estudantes, a ditadura militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

No segundo, o Governo, com a extinção da União Nacional de Estudantes, aproveitou-se e realizou uma reforma política nas universidades, pulverizando o movimento estudantil através da criação dos Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs); entre outras finalidades, essa iniciativa objetivava esvaziar a Universidade enquanto pólo de aglutinação e discussão. A reforma universitária, feita através da Lei nº 5.540/68, fragmentou o ensino através da instituição do sistema de créditos; criou a departamentalização em substituição ao sistema de cursos, instituiu a matrícula por disciplinas e extinguiu a figura da turma, que facilitava e proporcionava encontros e discussões entre os estudantes. A democratização do ensino superior, que era uma bandeira do movimento estudantil, foi resolvida pelo Governo através do incentivo à criação de faculdades particulares que, no mínimo, eram suspeitas quanto à qualidade do ensino que ofereciam (Nosella, 1998). Essa política, adotada pelo governo ditatorial, conseguiu descontentar, além dos estudantes, professores e setores progressistas e até os que haviam dado sustentação para o golpe.

No terceiro momento, houve a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, realizada através da Lei nº 5.692/71, gerada em gabinete por um grupo de trabalho instituído pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho. A Lei nº 5.692/71 não rompeu com o instituído, simplesmente continuou com a concepção anterior que estabelecia que o

ensino de 2º grau deveria deixar de ser humanista e ganhar conteúdos com elementos práticos e utilitários. Além disso, o governo, através do seu Ministro do Planejamento e Desenvolvimento, Roberto Campos, defendia que o ensino médio deveria atender às massas, e o universitário, às elites. O alinhamento das escolas ao mercado de trabalho também fazia parte do conjunto de propostas que objetivavam principalmente atrelar o sistema educacional ao regime político em vigor (Ghirardelli, 1990, p. 169; De Petta e Ojeda, 1999, p. 173-196). Mas nem todas as escolas cumpriram a Lei nº 5.692/71. As particulares mantiveram o 2º grau como ensino propedêutico. As escolas públicas foram obrigadas a cumprir a Lei e, por esse motivo, foram irresponsavelmente destruídas sob todos os aspectos, com exceção das escolas técnicas, mas não só, das federais que conseguiram organizar seus currículos articulando a formação geral e a formação especial. A qualidade do ensino oferecido por essas escolas, que permite aos seus egressos serem aprovados em concursos vestibulares sem passar pelos “cursinhos”, foi um dos motivos invocados para o seu desmantelamento através do Decreto-Lei nº 2.208/97, que destina a Educação Profissional aos filhos dos trabalhadores.²⁶

As reformas do ensino de 1º e 2º graus e superior, necessárias à adequação do sistema educacional ao modelo econômico em vigor, foram teoricamente organizadas no primeiro período ditatorial e implementadas no segundo.

A organização dos eventos que construíram a legislação educacional ficou a cargo dos intelectuais do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)²⁷, que antes mesmo do golpe já discutiam as questões educacionais. Tanto é que, em 1969, o IPES organizou um Fórum chamado “A Educação que nos convém”.

Mesmo com propostas que tinham o objetivo de articular a educação com o seu projeto, o governo ditatorial afirmava que a educação era fator de desenvolvimento, mas, na prática, só tomou iniciativa de fazer mudanças a partir do ano de 1968. Esse ano,

²⁶ Ver, sobre o assunto, Barbosa (2001) e Ianhke (1999).

²⁷ O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) foi criado em 1962 no Rio de Janeiro e em São Paulo; mais tarde estendeu-se ao Rio Grande do Sul, Pernambuco, Minas Gerais e Bahia. Reuniu altos executivos de empresas multinacionais, empresários, profissionais liberais, altos funcionários governamentais e militares, membros da Escola Superior de Guerra (ESG). O objetivo do IPES, resumiu-se na tentativa de unir capitalistas, altos funcionários do Estado e autoridades reacionárias do clero numa frente de combate ao Projeto de Reformas de Base veiculado pelas esquerdas e apoiado por João Goulart (Ghirardelli, 1990, p.169).

coincidentalmente, marca a retomada de mudanças na sociedade e também a participação ativa do movimento estudantil na vida política do país.

A partir dessa época, é possível perceber o aumento da demanda educacional que há muito vinha crescendo. Esse fato serviu para que o governo justificasse os acordos MEC/USAID²⁸ (Romanelli, 1978, p. 196). Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram assinados doze acordos que balizaram a política educacional.

Na realidade, a ditadura implementou o ensino profissionalizante baseado na Teoria do Capital Humano, a qual, em síntese, pregava que o Brasil poderia se desenvolver através da qualificação dos trabalhadores, ou seja, o país deveria investir em recursos humanos²⁹. Por essa teoria, os trabalhadores com maior capacitação técnica poderiam produzir mais e melhor e dessa forma contribuir para o desenvolvimento do País. Para os seguidores dessa teoria, os baixos salários pagos no Brasil eram devido à desqualificação profissional dos trabalhadores. Tecendo críticas à Teoria do Capital Humano, Chomsky e Dieterich afirmam:

“Segundo os teóricos do Capital humano, o desemprego nos países neocolonialistas é responsabilidade primária deles mesmos, porque a sua população não tem suficiente nível educativo para ser empregado, fato pelo qual os capitais emigram para outros países e geram empregos lá” (Chomsky e Dieterich, 1999, p. 131)

Na mesma linha desses autores, ao analisar o tecnicismo que sustentou a política educacional da ditadura militar, direcionada para o mercado de trabalho, Gaudêncio Frigotto assim define o “capital humano”:

“O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento

²⁸ Ministério da Educação e Cultura / United States Agency for International Development.

²⁹ A Teoria do Capital Humano ou o tecnicismo aplicado à educação retorna, no cenário neoliberal anteriormente analisado, sob novas roupagens e compreensões. A Teoria do Capital Humano prometia o desenvolvimento; a Teoria da Qualidade Total responsabiliza cada trabalhador pela sua incompetência e, conseqüentemente, pelo subdesenvolvimento dos países latino-americanos em que se inclui o Brasil. Ver Gentili e Silva (1994).

no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (Frigotto, 1984, p. 41).

A falta de condições objetivas para desenvolver uma proposta educacional profissionalizante, entre elas, a falta de recursos físicos, infra-estrutura, e a pressão popular pelo restabelecimento da democracia no Brasil, forçaram o Governo Figueiredo a reconhecer o fracasso do ensino profissionalizante bem como a política educacional da ditadura. Mas, era tarde demais, o ensino de nível médio já estava descaracterizado (Ghirardelli, 1990, p.187). O próprio Ministério da Educação “(...) reconhece a impossibilidade de generalizar a profissionalização no ensino de 2º grau, extinguindo a obrigatoriedade da formação profissional neste nível de ensino (Ribeiro, 1999b, p.10).

Entre a Primeira República em 1889 e o advento da Nova República em 1985, é possível visualizar com clareza os períodos sócio-político-econômicos pelos quais o Brasil passou. A partir de 1985, os vários componentes presentes no cenário nacional e internacional, entre eles, os mais importantes, a globalização, os avanços da ciência e tecnologia e o modelo econômico neoliberal, criaram um contexto social altamente complexo, que apresenta dificuldades na sua caracterização política. Melucci, no seu texto “Movimentos Sociais na Contemporaneidade”, afirma:

“Estamos vivendo uma situação de grave impasse do ponto de vista teórico, e creio, ser importante declarar mais esse impasse: a constatação de nossa dificuldade teórica de falar da sociedade contemporânea de modo teórico e conceitualmente adequado. Falamos da sociedade contemporânea de modo fundamentalmente alusivo, usando imagens, metáforas, não conceitos” (Melucci, 1997, p 19).

Lucíola Licínio Santos, no seu artigo “Saberes Escolares e Mundo do Trabalho, também trata dessa questão:

“Diferentes tipos de análise buscam caracterizar o mundo contemporâneo, destacando as mudanças ocorridas em diversos setores da sociedade, traduzidas pelo uso de expressões como: capitalismo tardio, processo de globalização, sociedade pós-industrial e cultura pós-moderna dentre outras. Sem dúvida, o desenvolvimento científico e tecnológico, sobretudo na área da informação, desencadeou grandes modificações nos campos econômico, social e cultural” (Santos, 1999, p. 63).

Por esse motivo, para um entendimento mais aproximado, optei por analisar o período que inicia com o advento da Nova República até o final dos anos 80 e um segundo período até a atualidade.

2. 10 A Nova República e a educação

João Baptista Figueiredo foi o último Presidente do regime militar instaurado no país em 1964. Pressionados pelo fracasso do modelo econômico, pela reorganização do Movimento Sindical através da Central Única dos Trabalhadores (CUT), pela legalização dos Partidos de Esquerda que atuavam na clandestinidade, Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil (PC do B), pela fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), pelos Movimentos Populares, os militares, fragilizados pela mobilização popular desencadeada pela campanha das “Diretas Já” e por fatos como a impunidade dos responsáveis pela bomba no Rio-Centro³⁰, criaram as condições políticas para apressar o fim da ditadura militar. Além do mais, a ditadura militar já havia cumprido o seu papel, ou seja, consolidado as condições definidas pelo capital internacional, especialmente o norte-americano, para a exploração e o domínio do mercado de trabalho, de matérias primas e de consumo no Brasil.

Após a realização do primeiro comício pelas “Diretas Já”, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) aderiu ao movimento com o intuito de controlá-lo. Derrotada no Congresso Nacional a Emenda Constitucional Dante de Oliveira, que

³⁰ Atentado ocorrido em um auditório no Rio-Centro, em 30 de abril de 1981, quando milhares de pessoas assistiam um festival de músicas. Uma das bombas explodiu no interior de um veículo onde se encontravam um capitão e um sargento do Exército. O Sargento morreu e o Capitão ficou gravemente ferido (De Petta e Ojeda, 1999).

restabeleceria o processo eleitoral presidencial, os adesistas da campanha resolveram disputar, indiretamente, no Colégio Eleitoral, num autêntico colaboracionismo de classe. O Partido dos Trabalhadores e a Central Única dos Trabalhadores tentaram continuar o movimento, mas a radicalidade que poderiam assumir os movimentos sociais liderados pela esquerda recomendava prudência às elites empresariais, que sempre foram os sujeitos ativos ocultos pelos governos militares e cúmplices destes. Assim, os políticos ligados à classe dominante, principalmente do PMDB, articulados com Tancredo Neves, devido, principalmente, ao seu perfil conciliador, decidiram, em seu próprio interesse, de que o fim da ditadura só se daria com a sua vitória no Colégio Eleitoral.

Da mesma forma que entre os militares, nas classes dominantes, havia, e ainda há, contradições que podem ser identificadas na composição do Congresso Nacional. Essas classes apresentavam, na ocasião, dois candidatos: Paulo Maluf, que expressava o continuísmo, e Tancredo Neves, que, pela sua experiência, era capaz de incorporar pequenas mudanças para manter intacto o sistema, tanto é que tinha, como vice, José Sarney, originário da União Democrática Nacional (UDN), partido que apoiara o golpe. Tancredo Neves acabou isolando politicamente o candidato da situação, Paulo Maluf, derrotando-o no Colégio Eleitoral. Estava encerrada a ditadura militar e nascia a “Nova República”, como foi chamada por Tancredo Neves. Mas, por obra do destino, Tancredo Neves não assumiria a Presidência da República, devido à sua morte (Ghirardelli, 1990, p. 219). Assume, então, o Vice-Presidente eleito José Sarney que apoiara e sustentara o golpe de 1964 e ainda havia sido contra a eleição direta para Presidente da República.

Mas o fim da ditadura com a eleição de Tancredo Neves e José Sarney no Colégio Eleitoral não representou nenhuma mudança na estrutura da sociedade brasileira. Os compromissos assumidos por ocasião da formação da aliança eleitoral e a origem desses políticos não apontavam qualquer alteração política, econômica e social no país. Os ideais do golpe de 64 foram mantidos, e os militares continuaram com os seus privilégios.

Com referência à Educação, o caos era total. Em 1983, existiam, no Brasil, 60 milhões de pessoas analfabetas para uma população de 130 milhões de pessoas. Somente esse dado demonstra o fracasso dos militares também com a questão educacional. Mas, se os problemas herdados do regime anterior foram muitos, pelo menos sobrou um saldo

positivo, a história de lutas dos movimentos populares fez renascer a esperança de democracia na sociedade brasileira (Ghirardelli, 1990, p. 220). O próprio Movimento Sindical dos professores rearticulou-se, exemplo disso, a Associação dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP) e o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS³¹) protagonizaram grandes momentos entre manifestações e greves por melhores condições de trabalho e em defesa da escola pública. Em termos teóricos e intelectuais, os professores fortaleceram-se com o retorno das discussões e dos debates sobre a educação³².

Em 1º de fevereiro de 1987, foi instalada a Assembléia Nacional Constituinte. Houve uma intensa participação da sociedade em discussões que resultaram num grande número de proposições.

Também no que se refere à educação, a sociedade brasileira mobilizou-se através das entidades de classe dos professores, estabelecendo-se uma bipolarização entre os defensores privatistas, que queriam verbas públicas para escolas particulares, e os defensores de uma escola pública gratuita para todos. Para responder às demandas da educação, geradas com o processo Constituinte, foi constituído o “Fórum da Educação na Constituinte”, que reuniu um grande número de entidades do setor educacional. Mesmo com uma intensa participação popular, através da apresentação de propostas para todas as questões sociais, a maioria conservadora do Congresso Constituinte, que não era exclusivo, juntamente com o “lobby” dos privatistas, ignorou grande parte das propostas apresentadas pelos movimentos populares (Nosella, 1996).

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição, de certa forma, incluiu alguns dos princípios propostos pelo Fórum da Educação na Constituinte.

³¹ O CPERS, transformou-se em Sindicato em 6 de outubro de 1989, passando a denominar-se CPERS/Sindicato.

³² Estimulados pelos movimentos sociais populares, principalmente pelas greves operárias em todo o país, os professores estaduais organizaram-se em associações posteriormente transformadas em sindicatos e protagonizaram, em seus estados, inúmeras greves. Os sindicatos de professores da rede pública de ensino estão organizados na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. (CNTE).

2.11 A educação na sociedade do conhecimento

No início da década de 90, o Brasil foi submetido às Teses do Consenso de Washington³³, inserindo-se na economia internacional globalizada de maneira submissa. Nesse período, iniciou-se a implantação do projeto neoliberal no Estado brasileiro. O parque industrial e o setor de serviços aderiram aos avanços tecnológicos indiscriminadamente e, juntamente com o modelo econômico, provocaram a mais alta taxa de desemprego no Brasil. Em torno de dezessete milhões de desempregados, conforme o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE).

Com o “impeachment” de Fernando Collor de Mello, a ascensão de Itamar Franco à Presidência da República e, posteriormente, a eleição de Fernando Henrique Cardoso, foi implantada no Brasil a política neoliberal.³⁴

A Educação, nesse período, caracterizou-se pela insistência com que o Governo tentou e tenta controlar a rede pública de ensino, o que chega a ser uma contradição, pois a política implantada no Brasil prega o Estado mínimo. São parâmetros curriculares, diretrizes, decretos, todos com o objetivo de controlar, como, também, de submeter a política educacional ao modelo econômico em vigor.

As reformas educacionais implementadas pelo Governo Federal produzem efeitos tanto nos estados quanto nos municípios e explicitam a sua opção pelo modelo neoliberal, orientadas pelo Grupo Banco Mundial. São alguns desses efeitos: a) a centralização da aplicação dos recursos no ensino fundamental. b) a descentralização ou municipalização do ensino fundamental. c) a constituição de um mercado paralelo de serviços educacionais, que resulta da omissão ou a saída do Estado, ocorrendo a privatização do conhecimento. d) a desregulamentação porque o Governo abre mão da execução e financiamento da educação, mas mantém o controle sobre esta (Haddad, 1998, p. 49). Gaudêncio Frigotto, na sua obra *Educação e a Crise do Capitalismo Real*,

³³ As Teses do Consenso de Washington, já foram discutidas no Capítulo referente ao Cenário.

afirma: “A privatização do conhecimento é, ao mesmo tempo, uma forma de aumentar a polarização da riqueza social e do poder e uma ameaça à própria espécie humana (...)” (2000, p. 85).

A partir da promulgação da Constituição Federal, iniciou-se uma nova etapa de discussão no que se refere à educação. Em novembro de 1988, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciou a sua tumultuada tramitação por oito anos no Congresso Nacional. Houve uma intensa mobilização dos professores em todo o Brasil na defesa de uma “Escola Pública com Qualidade para Todos”, tendo sido construído um Projeto que foi ignorado pelo Governo e pelos Parlamentares dos Partidos conservadores. Aprovado com inúmeras modificações na Câmara Federal, foi para o Senado em maio de 1993, onde foi substituído pelo projeto que fora articulado entre o Governo e o Senador Darcy Ribeiro. Com manobras que passaram por cima do Regimento do Senado, o Projeto foi aprovado e sancionado pelo Presidente da República, no dia 20 de dezembro de 1996, como a Lei nº 9.394/96, também chamada LDB Darcy Ribeiro. Gaudêncio Frigotto é um dos autores que comenta essa questão:

“As mutilações e subterfúgios que foram se introduzindo no Projeto de LDB colocam o campo educacional como um dos espaços onde claramente, o Estado, enquanto sociedade política, não reflete o avanço político-organizativo da sociedade civil. O enfraquecimento da Escola Pública e o reforço às teses privatistas e mercantilistas, em boa medida, se constituem numa falsa vitória e, portanto, um limite aos próprios interesses de frações da moderna burguesia” (Frigotto, 2000, p.159).

O advento das novas tecnologias, entre elas, a microeletrônica, a micro-informática, a telemática e o surgimento dos novos materiais, como a cerâmica e a fibra ótica, as fontes alternativas de energia, laser e nuclear, e a biotecnologia, provocaram no mundo profundas alterações políticas, econômicas e sociais.

A capacidade de desenvolvimento das forças produtivas interfere nas relações sociais de produção da sociedade, estruturando a sua base econômica e, por

³⁴ Com referência ao Neoliberalismo já foi aprofundado no Capítulo referente ao Cenário.

conseqüência, também instituindo as formas políticas, jurídicas e culturais (Santos, 1999, p.36). Essa afirmação de Boaventura Souza Santos auxilia-nos a entender como ocorre a relação entre o processo educacional e o produtivo. Esse conjunto de tecnologias configurou um cenário que está sendo caracterizado como a sociedade intensiva do conhecimento³⁵ (Demo, 2000, p. 17). É nesse contexto de transformações complexas, com conseqüências políticas e econômicas, que a educação e, por decorrência, a escola, assume uma posição estratégica. Pedro Demo, no seu livro Educação e Conhecimento, afirma: “Mormente na sociedade do conhecimento a educação recupera a sua posição estratégica, no sentido de ser reconhecida como fator central” (2000, p. 145).

Tenho, como pressuposto da minha pesquisa, a importância da educação escolar para os trabalhadores, porque é na escola que todo o processo de construção do conhecimento científico inicia e ainda porque é nesse espaço que homens e mulheres devem buscar as condições intelectuais para disputar a sua emancipação e, inclusive, o poder. Mas, também, porque a escola possui as condições políticas para se transformar num pólo de mobilização. Conforme afirma Apple:

“(...) a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercerem o poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia” (Apple, 1994, p. 95).

Mas a Educação Básica que temos atravessou séculos, décadas e chega ao terceiro milênio com todos os problemas que conhecemos: falta de investimentos, inexistência de política pedagógica comprometida com as transformações sociais, professores despreparados, dificuldades para implementar práticas democráticas etc. Exemplo

³⁵ A expressão “Sociedade do Conhecimento” (Demo, 2000), ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de uma formação qualificada que responda aos desafios tecnológicos aplicados à produção, também oculta o fosso profundo que se estabelece entre países centrais, detentores das novas tecnologias e nos quais cabem aos trabalhadores qualificados as funções de concepção e planejamento, e os países periféricos nos quais os trabalhadores respondem pela função de execução. Assim, penso, essa

disso, conforme o Ministério da Educação (MEC), o Brasil continua investindo em torno de 5% do Produto Interno Bruto em educação, enquanto que os países mais desenvolvidos investem cerca de até 10%. Se não chegarmos ao próximo século com investimentos em educação ao redor de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), poderemos não sair do atraso histórico, deixando a população brasileira à margem de uma das maiores invenções humanas e única capaz de integrar um povo na civilização letrada, permitindo que ele desenvolva todas as suas potencialidades.

Segundo o (MEC), a média atual de escolaridade do trabalhador brasileiro é de três anos e meio. De cada cem crianças que começam a 1ª série, menos de sessenta concluem a 4ª série e pouco mais de trinta terminam a 8ª série. Continuamos com a triste marca dos vinte milhões de analfabetos, entre quinze, vinte e cinco anos. Emir Sader, em sua obra - *Que País é Esse?* - afirma: “O analfabetismo atinge a 19,6% dos brasileiros acima de sete anos de idade, cinquenta milhões de adultos não passaram da primeira série do ensino fundamental, sendo analfabetos funcionais, isto é, sem condições de ler um texto, compreendê-lo e reproduzi-lo. Dez milhões de crianças, entre três e seis anos de idade de um total de quatorze milhões, não freqüentam a educação infantil” (Sader, 1999, p. 31).

O avanço do Governo Federal na área da educação reduz-se à ampliação da escolaridade do trabalhador brasileiro de três anos e meio para quatro anos. Ou então, a escola que retroage à 2ª Revolução Industrial³⁶, quando tem como proposta de Educação Profissional o Decreto Lei nº 2.208/97³⁷, que consolida a divisão entre os que fazem e os que pensam.

Com todos esses dados estatísticos e sem uma política educacional comprometida com a maioria da população brasileira, não sairemos da periferia do mundo e, portanto, não produziremos riquezas para proporcionar melhores condições de vida para todos, mas, somente, para manter as condições de reprodução e acumulação do capital.

é uma expressão de caráter ideológico porque esconde as condições materiais e históricas e as relações de conflito em que se produz o conhecimento na sociedade capitalista.

³⁶ Paradigma da produção surgido nos Estados Unidos – Detroit, por volta de 1913 (De Petta e Ojeda, 1999).

³⁷ Decreto-Lei nº 2208/97, que regulamentou os artigos 39, 40, 41 e 42, referentes à Educação Profissional na LDB.

Até meados da década de 70, o Brasil desenvolvia-se com base na exploração dos recursos naturais e da força de trabalho que, em grande quantidade não-qualificada, tornava-se barata. A escolaridade, portanto, não era fator decisivo para o mercado, pelo contrário, o trabalhador brasileiro era competitivo devido à sua pouca escolaridade, que o tornava barato e funcional às tarefas simples, monótonas e repetitivas do sistema fordista. A partir dessa época, com os avanços da ciência e da tecnologia e a decorrente reestruturação do sistema produtivo, configurou-se um novo cenário, onde a exigência passou a ser por trabalhadores mais qualificados. Márcia de Paula Leite e Anne Caroline Posthuma, no seu texto: *Reestruturação Produtiva e Qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira* (1996, p. 71), ratificam essa questão. A modernização tecnológica da produção exige trabalhadores mais qualificados e, portanto, uma escola básica com currículos mais adequados às novas competências demandadas pelos processos produtivos. A questão é saber qual o lugar que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho, dentro da “nova ordem mundial”; será o de produtor ou de consumidor de tecnologias básicas? Demandará muitos ou poucos trabalhadores qualificados? As respostas a esses questionamentos apontam para o perfil da escola demandada pelo mercado e, se atentarmos para as reformas educacionais, elas produziram uma escola muito mais desqualificada do que qualificada, e o ensino superior reservado a poucos.

A Educação Básica tornou-se cultura geral; não existe país desenvolvido que não tenha universalizado o Ensino Médio. Essas novas perspectivas indicam que o aluno necessita de uma formação, a mais ampla possível, que se estenda do domínio das ciências básicas e humanas até uma compreensão geral da arte, tendo em vista, especialmente, que o ponto mais importante da arte é que ela é a expressão maior da criatividade. De novo é importante perguntar qual a autonomia do Estado brasileiro para desenvolver uma Educação Básica nesses moldes?

Os números apresentados explicitam o quadro de penúria da educação brasileira. No entanto, o Governo Federal, timidamente, tem como proposta educacional para o Brasil o desenvolvimento do Ensino Fundamental até o ano de 2007, pois o mundo do trabalho exige trabalhadores mais qualificados. Essa proposta do Governo Federal demonstra os seus compromissos e a sua submissão aos ditames do Grupo Banco Mundial (Haddad, 1998, p. 49). Exemplo mais concreto foi a implantação do Fundo de

Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei nº 9.294 de 24/12/96), que nem ao menos tem cumprido o mínimo a que se propõe.

Com a aprovação dessa Lei pelo Congresso Nacional, o Governo Federal resolveu dois problemas: primeiro, retirou-se da aplicação dos recursos constitucionais vinculados à Educação Básica, reduzindo-se a uma função supletiva e redistributiva, ou seja, os estados e municípios assumem o financiamento do Ensino Fundamental, só recebendo recursos quando não alcançam o custo-aluno estabelecido pelo Ministério da Educação, atualmente, R\$ 339,00; segundo, resolveu o problema da colaboração entre os sistemas, pelo menos no Ensino Fundamental³⁸.

Como se não bastassem os mecanismos de controle, entre eles os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais sobre o sistema de ensino, num claro desrespeito à sociedade civil que havia tomado a iniciativa de organizar uma grande mobilização nacional para a discussão sobre o Plano Nacional de Educação, o Governo Federal impôs o seu Plano – Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, construído, a exemplo de governos anteriores, nos gabinetes do Ministério da Educação. Bem ao contrário, a mobilização organizada pelas entidades da sociedade civil resultou em dois Congressos Nacionais e aprovou o *Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade*, em novembro de 1997. O Plano Nacional de Educação do Governo Federal é um documento que expressa as orientações das agências multilaterais, entre elas, a mais importante, o Grupo Banco Mundial. Nesse Plano, não existe nenhuma meta para ser atingida a curto prazo no que se refere à Educação Infantil³⁹; o objetivo é atender, em cinco anos, 30% das crianças de até três anos de idade e 60% das crianças de quatro a seis anos até ao final da década. Universalizar o Ensino Fundamental em cinco anos. Ofertar 50% das vagas necessárias em cinco anos para a demanda do Ensino Médio. Até o final da década, ofertar 30% de vagas para jovens de dezoito a vinte e quatro anos. Enfim, além de obrigar estados e municípios a cumprirem decretos-leis que expressam seus propósitos para a educação brasileira, o Governo Federal apresenta para a sociedade uma verdadeira carta de intenções.

³⁸ Sobre essa questão, ver Davies (1999).

³⁹ Todos os dados estatísticos referidos estão registrados no Plano Nacional de Educação do Governo Federal.

Esse é, de forma sintética, o quadro estrutural histórico degradante da educação brasileira. Mas os problemas educacionais não são somente estruturais, são, também, pedagógicos e de organização do ensino.

A escola, durante a sua trajetória, passou por uma série de paradigmas como pudemos observar nos capítulos anteriores, mas as tradições conservadoras nunca foram rompidas, ao contrário, conforme (Galvão, 1998, p. 93) "Entre o regime político de determinada sociedade e o sistema educacional nela vigente, a relação não é de mera casualidade. Mesmo que não seja colocada explicitamente, a educação tem sempre um papel político".

Duas das questões mais debatidas no interior da escola são a disciplina e a ordem. Aliás, os educadores perdem uma enorme quantidade de tempo nessa discussão, quando deveriam direcionar o seu tempo para debater com os alunos, inserindo, nos conteúdos escolares, as questões políticas, econômicas, sociais e culturais que dão vida e significado a tais conteúdos.

Essa discussão sobre a ordem e a disciplina é considerada pela maioria dos educadores como algo muito importante, tanto é que verdadeiros absurdos são cometidos com crianças já no pré-escolar, quando os alunos são obrigados a andar em fila no pátio, nos corredores e a permanecer dessa forma na sala de aula, tudo isso para manter a chamada disciplina (Foucault, 1977, p. 126).

A figura do professor ainda é de onipotência. Os alunos, que deveriam ser o centro do processo, na maioria das vezes, são obrigados a manterem-se calados ou constrangidos. Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (1977, p. 140), registra "(...) poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas gestos, simples olhar do mestre...". Mariano Enguita, também comenta:

"Permanecer sentado, não falar em voz alta ou não falar em absoluto com os companheiros, levantar a mão para dirigir-se ao professor, não interromper, pedir permissão para abandonar a aula, não expressar visivelmente as emoções, manter o olhar sobre o próprio exame sem olhar o do vizinho, etc., a lista de restrições e prescrições a

que crianças e jovens vêm-se submetidos na escola seria interminável. Sua vida nela consiste na submissão constante à vigilância e às ordens dos adultos...” (Enguita, 1989, p. 180).

A organização do ensino, no interior das escolas, prima pela rigidez de horários em todos os aspectos. Inicia pelos horários de entrada, períodos de aula, merenda, banheiro, recreio e hora do término da jornada escolar.

A avaliação ou as chamadas provas, como são conhecidas pelos alunos, são utilizadas como instrumento de repressão pelos professores, os quais se limitam a expor determinado conteúdo, num tempo limitado, e após verificam, através de um teste, se o aluno aprendeu. Isso, sem considerar que algumas escolas se utilizam desse instrumento para manter a disciplina dos alunos.

Portanto, o processo de avaliação, que deveria servir como mais um momento de construção do conhecimento e redimensionamento do planejamento, através de debates e questionamentos coletivos, fica reduzido à aplicação de um instrumento e à determinação de uma nota a qual ainda estimula entre os alunos um processo de competição.

A seqüência das atividades é de tal maneira rígida que não respeita os espaços-tempo dos alunos; a seriação é a forma concreta desse tipo de organização do ensino, pois estabelece o tempo limite para a aprendizagem, tratando os alunos convencionalmente, como se bastasse acionar determinado dispositivo e pronto tudo está resolvido, este é o exemplo mais antipedagógico.

O currículo escolar, como elemento fundamental do processo pedagógico, não atende às realidades dos alunos, constituindo-se em mera relação de conteúdos. Reflete a orientação do sistema, portanto, com uma forte conotação ideológica. Segundo Apple:

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo..”(Apple, 1994, p. 59).

Também Chomsky e Dieterich comentam:

“As deficiências curriculares são outra característica generalizada na América Latina. (...) não se dão oportunidades para refletir sistematicamente, usar o conhecimento prévio que têm os alunos sobre o tema, relacionando-o com o contexto local, discutir em pequenos grupos sobre os diversos pontos de vista e compartilhar as reflexões pertinentes com a família e a comunidade. Os currículos tampouco utilizam o saber popular..”(Chomsky e Dieterich, 1999, p. 189).

A super valorização de instrumentos, que deveriam ser utilizados apenas como meios auxiliares, evidencia esse fato. Exemplo bem claro é o livro didático, o qual é apresentado para as escolas como algo que foi debatido por todos os professores do país e que, portanto, seria um instrumento que foi construído de forma participativa e democrática. As informações ali colocadas não são passíveis de críticas; a história oficial nem sempre explicita os fatos na sua amplitude, mas é tomada como verdade única. A falsa neutralidade do livro didático expressa-se na sua tradição inalterável, nos fatos vistos sob uma única ótica. Como diz Luckesi:

“Os conteúdos dos livros textos não são os melhores e os mais corretos. No entanto, nos baseamos neles para ensinar e avaliar nossos alunos. Continuamos a exigir dos nossos alunos que repitam erros já reconhecidos. E, se o aluno não repetir, ele estará reprovado. Ou seja, ao nos basearmos no senso comum estabelecido sobre os conteúdos que ensinamos, passamos a exigir que nossos alunos adquiram conhecimentos errados da realidade. Senão errados pelo menos distorcidos...”(Luckesi, 1990, p. 103).

Nesse emaranhado de normas, horários, ordens, currículos, avaliação e disciplina, estão colocados os professores que, embora com seu enorme potencial de mobilização e de consciência política, inegáveis historicamente, vêm reproduzindo a ideologia dominante através da escola. Podemos até considerar que essa postura representa uma grande contradição, pois uma categoria que sempre esteve em conflito com o sistema

por várias razões, entre elas a democracia, manifesta na sala de aula um comportamento autoritário. Isso se deve, em grande parte, à formação que esses profissionais receberam ao longo da sua vida escolar e acadêmica, formação esta que, na maioria das vezes, carece de uma fundamentação teórica consistente que lhes forneça elementos para a compreensão das relações entre a escola e a sociedade. A carência desta fundamentação pode gerar insegurança, desenvolvendo mecanismos de defesa com posturas autoritárias.

Essa é a escola que chega ao terceiro milênio com problemas estruturais e pedagógicos e com uma grande responsabilidade, qual seja, a de formar o novo homem / mulher. No entanto, o que ocorre é que essa escola continua excluindo os alunos com as suas práticas autoritárias, principalmente através da evasão e da repetência⁴⁰.

⁴⁰ Vale a pena ressaltar que governos populares, em diferentes prefeituras e estados, como por exemplo, de Belém / PA, a Escola Candanga, de Belo Horizonte / MG, a Escola Plural, e de Porto Alegre /RS, a Escola Cidadã, estão desenvolvendo experiências curriculares em que se destacam as inovações no âmbito dos conteúdos, das metodologias, da avaliação e, mais do que isso, da participação dos professores, dos alunos e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico de suas escolas. Mas abordar essa questão significaria fazer outra pesquisa. Sobre esse assunto ver os Cadernos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1999).

3 O SINDICATO DOS TRABALHADORES METALÚRGICOS DE PORTO ALEGRE

Tendo em vista que o meu objeto de pesquisa é discutir o papel da escola básica nas lutas dos trabalhadores metalúrgicos, enquanto categoria representativa da classe trabalhadora, optei por construir um capítulo específico sobre o processo histórico do Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre, devido à sua importância para o debate que pretendo estabelecer com a minha dissertação de mestrado.

Durante a trajetória histórica do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de Porto Alegre não existe registro da participação ou envolvimento mais intenso dos trabalhadores metalúrgicos com as questões educacionais. Até porque o período em que o Sindicato foi fundado, no ano de 1931, o Governo da época, Getúlio Vargas, excluiu os trabalhadores do debate sobre a questão educacional quando colocou na clandestinidade a Aliança Nacional Libertadora (ANL), optando por administrar a disputa entre os liberais que defendiam a “Pedagogia Nova” e os católicos que eram adeptos da “Pedagogia Tradicional”.

Mas, se por um lado os trabalhadores metalúrgicos não tiveram participação nas questões educacionais, por outro, eles também demonstraram a sua preocupação com a formação dos trabalhadores, tanto que, em 15 de fevereiro de 1963, fundaram uma escola que chamaram de “Ginásio Misto Industrial José César de Mesquita”.

Por entender o que representa estrategicamente para o projeto da classe trabalhadora um sindicato de trabalhadores manter uma escola e, ainda por ser esse sindicato constituído por sujeitos - os dirigentes metalúrgicos – identificados com o meu

objeto de pesquisa, essa Escola, a “Mesquita” como é conhecida, passa a ter uma importância fundamental para esta dissertação. Por essa razão, farei uma análise dos seus documentos, em especial do seu Regimento Escolar, de sua proposta pedagógica e também dos depoimentos da coordenação pedagógica, dos alunos e principalmente dos dirigentes do Sindicato.

O Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre foi o primeiro sindicato de classe a ser criado no Rio Grande do Sul, em 19 de março de 1931, então, com o nome de Sindicato dos Operários Metalúrgicos de Porto Alegre. O pequeno grupo, formado por militantes da antiga União dos Metalúrgicos, teve que tirar dinheiro do próprio bolso para a criação da entidade. O primeiro Presidente foi José Baldelino de Lemos, que ocupou a Presidência por outras duas gestões. A reivindicação principal era por aumento de salário. O patrimônio do Sindicato era formado por um armário, algumas cadeiras e arquivos (Longhi, 1999, p. 5 e 6).

No início dos anos 30, Getúlio Vargas tentava atrelar o movimento sindical ao Estado, mas os trabalhadores continuavam combativos. O Sindicato participou ativamente da Federação Operária do Rio Grande do Sul (FORG), que unificou os sindicatos existentes no Estado.

No dia 15 de janeiro de 1935, os metalúrgicos, reunidos em assembléia geral, deflagram um movimento grevista em apoio à greve dos tecelões. Essa greve logo receberia o reforço dos operários do Estaleiro Só, Estaleiro Alcaraz, Cia. Geral de Indústrias, Cypriano Micheleto e Irmão e também, embora não totalmente, os operários das fábricas Wallig S/A, Lindau e Cia. Marteleti e Santos, Bins e Mabilde. Os operários metalúrgicos, além de apoiar à greve dos tecelões, também tinham as suas reivindicações; lutavam por aumento salarial, pagamento integral das férias e higiene nas fábricas. Diante dessa greve, a postura dos patrões do ramo metalúrgico, expressada através de seu “Syndicato dos Industriaes Metallúrgicos”, foi de não atender às reivindicações dos grevistas, por entendê-la fora de propósito. Nesse sentido, contaram com o apoio do Governo para acabar com o movimento (Machado, 1983, p. 298).

O ano de 1945 marca o fim da 2ª Guerra Mundial. No Brasil, a indústria metalúrgica estava em expansão. Os trabalhadores aumentaram em número e em peso na

economia, conquistando o Salário Mínimo, Férias e Previdência Social. Em 5 de dezembro de 1941, o Sindicato passa à sua denominação atual e, em 1945, recebe a Carta Sindical, consolidando, assim, o seu atrelamento à estrutura corporativista do Governo de Getúlio Vargas (Longhi, 1999, p. 5).

Em 1947, após alguns movimentos grevistas, o Sindicato sofre uma intervenção. A intervenção termina em 1950, e uma nova diretoria é eleita em dezembro desse ano, tendo à frente José César de Mesquita. Nessa época, começam as negociações para a compra de um terreno para a futura sede própria.

Em 1952, os metalúrgicos fazem uma greve por aumento salarial que dura trinta e dois dias. A greve é vitoriosa e é firmado o primeiro dissídio coletivo da categoria, que assegura o aumento reivindicado; uma das cláusulas estabelece um desconto especial do aumento concedido, para ser usado pelo Sindicato na construção de sua sede própria. O terreno é comprado em 1953 e a pedra fundamental da sede é lançada em 13 de dezembro, com a presença do então Ministro do Trabalho, João Goulart; as obras são concluídas em 1959 (Longhi, 1999, p. 5).

Diversos sindicatos gaúchos participam, em abril de 1954, da 1ª Convenção Estadual pelo Salário Mínimo e congelamento de preços. No mesmo ano, Getúlio Vargas, pressionado pela oposição e buscando o apoio dos trabalhadores, decreta um aumento de 100% no Salário Mínimo. Os empresários reagem ao aumento e, em 6 de julho, o país inteiro cruza os braços na primeira greve nacional. O aumento do salário mínimo, entretanto, é reconhecido pela Justiça do Trabalho.

Em 23 de abril de 1964, o sindicato sofre nova intervenção, quando são afastados membros da diretoria. A junta interventora é formada por um general, um capitão e um major. A intervenção dura até 11 de junho do mesmo ano, quando é instituída uma junta de administração provisória, presidida por José César de Mesquita que era o Presidente, à época, da intervenção (Longhi, 1999, p. 6).

No ano de 1980, em Porto Alegre, os bancários, professores e operários da construção civil fazem greve. Entre os metalúrgicos, destaca-se a greve na Wallig, onde a reivindicação era o pagamento dos salários atrasados.

Na década de 80, a reconstrução do movimento sindical dá-se lado a lado com as mobilizações dos trabalhadores. Em 1981 e 1982, são realizados os encontros estaduais da classe trabalhadora (ENCLAT), na sede dos Metalúrgicos de Porto Alegre. Em 1982, a oposição sindical metalúrgica passa a identificar-se com a Central Única dos Trabalhadores, que foi criada no 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), realizado em São Bernardo do Campo/SP, em agosto de 1983.

Os anos de 1983, 1985 e 1987 são marcados por greves gerais, com presença maciça dos metalúrgicos. Em 1988, com a vitória da oposição sindical metalúrgica, o Sindicato aproxima-se mais da CUT. Em março de 1983, os metalúrgicos realizam o seu primeiro Congresso. Dentre as principais resoluções aprovadas, consta a denúncia de oito milhões de desempregados no país e, como exigência máxima, a eleição direta para Presidente da República, o que viria acontecer, após uma onda de manifestações em todo o país, com o movimento, “Diretas Já”. A década de 90 é marcada por mais de trezentas greves, nas cidades da base do Sindicato, pelos mais variados motivos: demissões, salários atrasados, reposição salarial, ameaça de perda dos direitos e outros. A greve era o instrumento principal de luta dos trabalhadores frente ao crescimento acelerado da inflação e recessão à época. Em fevereiro de 1991, reunidos em Assembléia Geral, os metalúrgicos aprovam, por unanimidade, a filiação do sindicato à Central Única dos Trabalhadores. Cresce o engajamento do Sindicato com as lutas mais gerais da classe trabalhadora e a preocupação com a formação política dos dirigentes e com a ampliação da estrutura do Sindicato (Longhi, 1999, p. 7).

A base do Sindicato dos metalúrgicos de Porto Alegre é constituída pelos trabalhadores metalúrgicos da região metropolitana, da qual fazem parte a capital, Porto Alegre, Viamão, Cachoeirinha, Gravataí, Glorinha, Alvorada, Guaíba e Eldorado do Sul. Na base territorial do Sindicato existem 2.992 fábricas com um número aproximado de 27.000 trabalhadores, sendo 80,6% homens e 19,4% mulheres. Desses 27.000, 9.300, são sindicalizados o que representa 34,5% (Longhi, 1999, p 16).

4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA OS TRABALHADORES

Neste Capítulo, pretendo fazer um diálogo entre os autores que sustentam a importância da formação para os trabalhadores e os próprios trabalhadores, confrontando as suas idéias com as daqueles autores. Também penso ser fundamental explorar as contradições existentes entre o discurso sobre a importância da escola nas lutas dos trabalhadores e as práticas do movimento sindical atual, principalmente as que ocorrem na Escola José César de Mesquita, a qual é mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre, considerando que essa contradição pode contribuir para o debate sobre esse tema. Quer dizer, se a minha preocupação está dirigida para o papel desempenhado pela escola nas lutas dos trabalhadores e se estes possuem uma escola, então, há necessidade de se confrontar discursos e práticas em relação às lutas e à formação oferecida pela Escola.

Para a construção do diálogo que me propus a fazer neste Capítulo, entre os autores Götz Ottmann, Noan Chomsky, Miguel Arroyo e Alberto Melucci que, nas suas obras, afirmam a importância da escola para os trabalhadores, foi necessário buscar junto aos trabalhadores as suas histórias e, principalmente, o que pensam sobre o papel da escola básica nas suas lutas. Também utilizei o conceito “sociedade do conhecimento”, de Pedro Demo. Para tanto, realizei uma pesquisa entre dirigentes sindicais e trabalhadores de base do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de Porto Alegre. A seguir, explicitarei como esse trabalho foi desenvolvido. Primeiramente procurei a direção do Sindicato e expus que pretendia trazer para o debate o papel da escola básica nas lutas dos trabalhadores e que havia escolhido a categoria metalúrgica por entender que, pela sua história e representatividade em nível nacional, e, ainda, pela sua presença em todos os grandes momentos importantes do Brasil, possui o perfil adequado para ser

considerada uma categoria representativa da classe trabalhadora. Após a aprovação do projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, retornei ao Sindicato e ratifiquei a disposição de realizar a pesquisa, no que fui prontamente apoiado pela Direção que colocou a minha disposição o secretário de formação do sindicato.

Foram pesquisados vinte trabalhadores entre dirigentes sindicais e trabalhadores de base, através de um instrumento fechado (Anexo A), onde vários dados foram solicitados e os considerados mais importantes foram inseridos nos quadros I e II, constantes deste capítulo. Também foram gravados, em fita cassete, depoimentos desses trabalhadores, onde eles responderam principalmente ao seguinte questionamento: Qual a importância da escola básica para as suas lutas? Esses depoimentos foram gravados individualmente na sede do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de Porto Alegre, sito na Av. Francisco Trein nº 116, bairro Cristo Redentor, entre as 17 e 19 h 30 min; no máximo foram pesquisados quatro trabalhadores por visita. Para preservar a identidade desses trabalhadores, que contribuíram com esta dissertação, eles serão identificados pela letra “T”, acrescida de outra letra do alfabeto, ex: Ta. Da mesma forma, os dirigentes sindicais serão identificados pela letra “D”, acrescida de um número ex: D1.

A ordem cronológica em que os depoimentos foram gravados foi a seguinte: 12/2 – D5, D6, D7 e D15; 13/2 – D9, D11, D14; 14/2 – D3, D12, D13 e Td; 20/3 – D8; 23/3 – D10; 26/3 – Ta, D2 e Te; 27/3 – Tb e Tc; 2/4 – D1 e D4. Embora tenha sido o mesmo questionamento para todos os trabalhadores pesquisados, nos seus depoimentos, eles enfatizaram outras questões. Para facilitar as reflexões, esses depoimentos foram organizados, por grupos, da seguinte forma: importância da formação profissional, dificuldades de entendimento do contexto político, comprometimento da escola na reprodução do sistema e a importância da formação para os trabalhadores nos processos de negociação. Essas questões enfatizadas nos depoimentos demonstram, também, que não existe uma posição uniforme entre os trabalhadores quanto à importância da escola.

Foram feitas várias visitas ao Sindicato até conseguir gravar os depoimentos dos dirigentes sindicais, haja vista as suas atividades; o mesmo aconteceu com os trabalhadores de base devido aos seus horários. Foram pesquisados trabalhadores das seguintes empresas, todas pertencentes à base territorial do Sindicato: Eberle Mundial,

Ciber, Forjas Taurus, DHB, Maggiore, Fundação Becker, Imbramed e Técnico Moageira. Todas essas empresas são do ramo da metalurgia. A escolha desses trabalhadores foi feita no fichário existente no Sindicato de maneira aleatória.

Durante o desenvolvimento da pesquisa colocou-se uma questão que não estava prevista mas que considerei indispensável para a compreensão dos propósitos desta dissertação. Dei-me conta de que o Sindicato dos Metalúrgicos mantinha uma escola, a José César de Mesquita, e, se eu pretendia averiguar a importância da escola para as lutas dos trabalhadores, não havia como ignorar esse fato. Considerando, então, a importância que esse fato assumia para a pesquisa, dediquei um subtítulo para contar um pouco da sua história, o que fiz através dos documentos que me foram alcançados (Regimento Escolar, Folders). Devido à inclusão da Escola Mesquita nesta dissertação, foi necessário colher depoimentos da Coordenação Pedagógica, de representação do segmento dos alunos, de representação do segmento dos professores, da direção da Cooperativa dos Professores e da direção do Centro dos Professores e Funcionários da escola. Também, visando preservar as identidades dessas pessoas estabeleci uma sigla para cada depoente (CP, DG e DC); os seus depoimentos foram autorizados e gravados na Escola José César de Mesquita, nos seguintes dias e horários: 7/6 às 10h – CP; 16/7 às 14h – DC e às 15h – DC; 12/6 às 15 h – DG.

A seguir, farei um breve histórico da Escola José César de Mesquita.

4.1 Escola José César de Mesquita

Em 1961, ano em que o Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre completava trinta anos, foi iniciada a construção da Escola Mesquita, a partir da iniciativa de um grupo de associados que desejavam uma escola que possibilitasse a seus filhos e a si mesmos aprender uma profissão e também porque naquela zona da cidade não havia escolas.

Em 15 de fevereiro de 1963, aquele que fora um sonho dos trabalhadores metalúrgicos começa a tornar-se realidade. A Escola iniciou regularmente as suas atividades com cento e cinco alunos, após a conclusão da construção de dois pavilhões de madeira. A primeira denominação da escola foi “Ginásio Misto Industrial José César de Mesquita”, em homenagem ao Presidente do Sindicato.

O Estado não teve nenhuma participação na sua construção; a Escola foi construída pelos trabalhadores metalúrgicos sob a liderança de José César de Mesquita e sempre foi mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos, desde o pagamento dos salários dos professores e dos funcionários, até a manutenção do prédio e dos equipamentos.

Em 1967, ficou pronto o pavilhão industrial da Escola e novamente os metalúrgicos foram chamados a contribuir com material e mão-de-obra. Em 1971, a Escola passou a chamar-se “Instituto Vocacional José César de Mesquita”. Em 1973, foram introduzidos Cursos Técnicos de Contabilidade e de Administração. Em 1974, foram implantados os Cursos de Técnico em Edificações, permanecendo até 1986; Técnico em Agrimensura, também até 1986, Auxiliar de Nutrição e Dietética, até 1985, Auxiliar de Desenhista e Decoração, até 1985, e Auxiliar de Desenhista Mecânico, até 1985.

A partir do ano de 1980, a Escola iniciou a implantação do ensino em nível de 1º grau e pré-escolar, objetivando acompanhar as necessidades de formação dos trabalhadores do setor metalúrgico, bem como a sua atualização profissional. Em 1982, foi introduzido o Curso de Técnico em Mecânica e, em 1989, o Técnico em Eletrônica. Mas foi no ano de 1995 que a escola daria o seu grande salto em termos de cursos técnicos com a implantação do Curso Técnico em Automação Industrial, curso esse ofertado em apenas mais uma escola do Rio Grande Sul.

Atualmente, a Escola José César de Mesquita oferece o Ensino Fundamental da 6ª à 8ª série e o Ensino Médio. Quanto à educação profissional, nos últimos anos, a escola tem direcionado os seus cursos para a área metal-mecânica, contemplando, dessa forma, a categoria de trabalhadores metalúrgicos. Com o advento da globalização da economia e com a explosão da tecnologia da informação e transmissão de dados, a Escola e os dirigentes do Sindicato sentiram-se no compromisso de investir na automação industrial e

na informática, além de oferecer Cursos de Técnico em Mecânica e Técnico em Eletrônica. Atualmente, a Escola possui quinhentos e sessenta e sete alunos distribuídos da seguinte maneira: setenta e oito alunos no turno da manhã, da 6ª à 8ª série do Ensino Fundamental, cento e quinze alunos nos turnos da manhã e noite, da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, e trezentos e setenta e quatro alunos nos turnos da manhã e noite, 1ª e 2ª séries do Curso Técnico. Conta com sessenta e cinco professores e quatorze funcionários que desempenham tarefas administrativas, de manutenção, serviços gerais e monitoria nos laboratórios. A equipe diretiva é composta por: um Diretor, um Coordenador Pedagógico e dois assistentes de Direção. Conta, ainda, com dois orientadores no Serviço de Orientação Educacional e mais um Supervisor.

Em trinta e oito anos de atividades educacionais, a escola participou na formação de mais de quinze mil e duzentos trabalhadores e filhos de trabalhadores.

No que se refere à questão pedagógica, conforme o Coordenador Pedagógico, a Escola fundamenta a sua proposta em Paulo Freire, Piaget e Vygostky, tendo como objetivo uma educação solidária, socialista e participativa. Trabalha a produção do conhecimento técnico, filosófico e político, articulando o saber com o fazer. A coordenação pedagógica utiliza-se de um documento chamado de “Informativo Pedagógico” para, sistematicamente, comunicar-se com o corpo docente nos mais variados assuntos.

Em 1999, a Escola passou a adotar uma apostila produzida pelo “Curso Pré-Vestibular Positivo”, que é um material de apoio. Essa apostila foi adotada com o objetivo de organizar o planejamento dos professores que, na época, era muito precário, mas também pela sua qualidade e, ainda, por serem oferecidos cursos pedagógicos para os professores pelo referido Curso. A coordenação pedagógica da escola incentiva os professores a usarem outras formas de material didático.

Na Escola, existe uma cooperativa de professores chamada de Cooperativa dos Professores da Grande Porto Alegre (COOPROGRAN)⁴¹, a qual surgiu da necessidade da manutenção dos empregos dos professores do Ensino Fundamental, haja vista que o Sindicato dos Metalúrgicos, que é a entidade mantenedora da Escola, queria fechar o

Ensino Fundamental por problemas financeiros. Na época, o Sindicato posicionou-se contra a Cooperativa, mas acabou por aceitá-la.

A Cooperativa foi criada para atender uma demanda do Ensino Fundamental, mas acabou assumindo também uma turma do Ensino Médio do turno da noite, com 8 alunos. A Cooperativa conseguiu baixar as mensalidades porque os professores, por serem cooperativados, abriram mão do 13º salário, abono de 1/3 de férias, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, assim como não possuem Carteira de Trabalho assinada, e o desconto para o Instituto Nacional de Seguridade Social é feito de maneira autônoma. Com isso, diminuíram as contribuições sociais que antes representavam 100% para 40%. Os filhos dos trabalhadores metalúrgicos têm um desconto e a mensalidade paga por eles é de R\$ 90,00 (noventa reais) enquanto que os outros alunos pagam R\$ 135,00 (cento e trinta e cinco reais). Do total arrecadado, 30% são repassados para a mantenedora. Ao final de cada mês, os professores cooperativados reúnem-se e dividem a receita e o mínimo que eles recebem é R\$ 9,00 (nove reais) por hora/aula.

Toda a parte administrativa e pedagógica é por conta da Escola, mas os professores cooperativados estão discutindo com o Sindicato, que é a entidade mantenedora, a possibilidade de assumirem a Escola Básica no ano de 2002, até porque o Sindicato tem interesse somente nos cursos técnicos⁴². A Cooperativa está regularizada, com estatuto social registrado, Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, Inscrição Estadual e sua sede está localizada na cidade de Canoas. Ela é composta por vinte professores e possui uma direção formada por um Presidente, um Vice-Presidente e dois Secretários. Conta, ainda, com um Conselho Administrativo e um Conselho Fiscal. Todas as decisões são tomadas em assembléia geral (DC, 2001).

Os professores possuem, juntamente com os funcionários, uma associação chamada, “Centro dos Professores e Funcionários da Escola José César de Mesquita”. A atual Direção assumiu em dezembro de 2000, portanto o pouco tempo de gestão impede uma análise mais geral e fidedigna do processo que envolve os professores da Escola.

⁴¹ Para aprofundar esse tema ver Marcos Arruda (1996).

⁴² Como a legislação – LDBEN 9.394/96 e Decreto-Lei 2.208/97 – separou a Educação Básica e a Educação Profissional, é compreensível que o Sindicato manifeste o seu interesse por esta, uma vez que a diminuição da categoria metalúrgica, dos associados e, conseqüentemente, das mensalidades, o impede de continuar mantendo aquela.

Todos os problemas administrativos que surgem são levados para a Direção da Escola que prontamente atende, não havendo nenhuma dificuldade. No que se refere à gestão da Escola, os professores não participam. Às vezes, até são chamados para alguma discussão, mas essas discussões nunca foram consideradas. Quando os professores reúnem-se com a Direção da Escola, é para discutir questões mais pedagógicas, e essas reuniões ocorrem aos sábados.

Com referência à participação dos professores em eventos organizados pelo Sindicato dos Professores Particulares (SINPRO), simplesmente não existe. A Escola não faz nenhum debate de caráter político que envolva os professores e funcionários. O Conselho escolar não reúne sistematicamente e não houve eleições para a sua composição. O Diretor é o representante dos professores e funcionários junto à mantenedora (DC, 2001).

Os alunos organizam-se em torno de uma entidade chamada de Grêmio Estudantil “José César de Mesquita”, mas eles têm outros espaços de discussão chamados de instâncias de integração, como os chamados pré-conselhos que são organizados pela Coordenação Pedagógica e que ocorrem sempre antes das reuniões do Conselho de Classe. Nesse pré-conselho, a turma faz uma avaliação sobre o funcionamento da Escola e também sobre a atuação dos seus professores bem como sobre as disciplinas que constituem o currículo escolar. As sugestões são encaminhadas para a Direção da Escola. As turmas possuem alunos líderes e vice-líderes e também professores conselheiros. Mas o momento de maior participação dos alunos ocorre na gincana, que é um espaço cultural tradicional da escola. A gincana tem como finalidade principal integrar as turmas.

Os alunos não participam do Conselho de Classe que é soberano nas suas decisões. Em entrevista, uma aluna dirigente do Grêmio Estudantil da Escola Mesquita, declarou o que segue:

“Nós começamos a gestão há pouco tempo. Por esse motivo, ainda não conseguimos pôr em prática o que pensamos para o Grêmio de alunos. A princípio nós temos ouvido muito os alunos, e a Direção da escola tem facilitado o acesso para que possamos transmitir-lhes as reivindicações dos alunos. O Grêmio Estudantil do Mesquita, pelo menos que eu saiba, nunca participou de discussões na escola, sobre gestão e questões pedagógicas. Nós, nesta gestão,

gostaríamos de ter uma participação mais intensa, inclusive no Conselho de Classe, pois poderíamos discutir os nossos problemas diretamente com os professores. Quanto aos aspectos que envolvem a relação professor/aluno, nos gostaríamos que houvesse mais trabalhos em grupo e que os professores fossem mais dinâmicos. Também entendo ser importante que a escola tenha um conselho escolar representativo e que todos saibam que existe essa Possibilidade regimental. Eu, por exemplo, desconhecia que nós poderíamos participar do Conselho Escolar” (DG, 2001).

Quanto à participação dos pais na Escola, ela praticamente inexistente; eles só participam na entrega do Boletim ou no final do ano quando o filho está sendo reprovado. Os pais não têm atuação na gestão da escola e não existe uma política de participação dos mesmos nas diferentes instâncias de organização da escola.

A Escola não possui cursos de formação sindical, mas mantém projetos especiais como o Projeto Integrar e o Recomeçar, ambos organizados e dirigidos pela Federação Nacional dos Metalúrgicos. A finalidade principal desses cursos é requalificar os trabalhadores, preparando-os para o mercado de trabalho. Também encontram-se em desenvolvimento os seguintes Projetos: Programa de Apoio à Economia Local (PAEL), Curso de Padaria e Confeitaria, em parceria com a Secretaria Municipal da Indústria e Comércio (SMIC), “Talento Jovem”, em parceria com a Secretaria do Trabalho Cidadania e Ação Social (STCAS), Fundação Mauricio Sirotski Sobrinho e Qualificação Profissional em parceria com a Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE).

No subtítulo seguinte, analisarei a Escola José César de Mesquita confrontando as suas práticas com os depoimentos dos dirigentes do Sindicato dos Metalúrgicos bem como dos trabalhadores de base e ainda com o seu Regimento Escolar.

4.2 Um diálogo entre a teoria e a prática

A Escola Mesquita atravessou esses trinta e oito anos de vida e chegou à atualidade experimentando as contradições do que é ser uma instituição que, mesmo sendo mantida por um sindicato de trabalhadores que construíram uma história de compromissos com a classe trabalhadora, mantém uma práxis político-pedagógica, no mínimo discutível quanto à sua concepção, não conseguindo, dessa forma, constituir-se enquanto uma referência, porque mantém uma estrutura administrativo-pedagógica, em alguns aspectos tradicional.

Embora o Regimento Escolar explicita, em uma série de itens, a importância da gestão pluralista, da participação da comunidade escolar, inclusive na construção do projeto político-administrativo-pedagógico e da democracia, a Escola, no seu cotidiano, na sua práxis, não observa essas orientações. Os pais não têm uma participação mais efetiva, só procurando a Escola quando da entrega dos boletins no final de cada bimestre, o que é muito pouco. Não existe uma política de participação da comunidade escolar nas questões educacionais, ou mesmo na gestão administrativa da escola. O Conselho Escolar, que é sabidamente uma das instituições representativas da comunidade escolar mais importantes, embora conste no Regimento Escolar, juntamente com outro mecanismo chamado de Colegiado, na prática não existe. Conforme afirma o Coordenador Pedagógico da Escola:

“Quanto ao Conselho Escolar, acho que falta um pouco de iniciativa. Antigamente, existia uma associação chamada de ‘Associação de Pais e Amigos do Mesquita’ que, de certa forma, impulsionava o Conselho Escolar. Mas, há algum tempo atrás, os componentes dessa associação demitiram-se” (CP, 2001).

No que se refere aos professores e funcionários, não há nenhum calendário de reuniões que estabeleça agendas para discussões político-pedagógicas. Existe, sim, uma associação classista dos professores e funcionários que têm caráter mais corporativo, servindo para encaminhar as suas reivindicações. Os alunos não participam do Conselho de Classe, que é soberano para decidir os seus destinos escolares. Há somente um pré-conselho, organizado e coordenado pelo setor pedagógico, e os resultados desse pré-conselho são encaminhados aos professores.

Embora o Coordenador Pedagógico tenha informado que a proposta pedagógica da Escola está fundamentada em Piaget, Vygotsky e Paulo Freire e o seu eixo central seja oferecer uma educação solidária, socialista e participativa, não existe nenhum documento que registre essa orientação. No Regimento Escolar, em vários momentos, surge a expressão “formação de cidadãos críticos”, o que teoricamente configura uma escola com uma proposta diferenciada. Mas, a estrutura pedagógica mantém uma orientação tradicional conservadora. É uma escola que adota a seriação. O autor Miguel Arroyo, em *Ofício de Mestre*, discute essa questão. “A lógica seriada seletiva e a prática da reprovação e retenção não se justificam sob nenhum aspecto” (2000, p. 61). O trabalho professor-aluno dá-se na lógica, professor ensina, aluno aprende. A escola utiliza-se de uma apostila organizada por um Curso Pré-Vestibular que, conforme a própria Coordenação Pedagógica, é um bom material, mas é conteudista. Conforme Miguel Arroyo, “o medo de perder os conteúdos é o medo de perder o sentido do nosso saber-fazer. Na ousadia pedagógica de repensar os conteúdos de nossa docência poderá estar o encontro de um novo sentido para o nosso saber-fazer” (2000, p.70).

Não existe participação dos segmentos da comunidade escolar no chão da escola. No que se refere à avaliação, o Coordenador Pedagógico da escola afirma que:

“A avaliação é o calcanhar de Aquiles em qualquer instituição escolar e no Mesquita não seria diferente. Eu considero a avaliação como o momento de fechamento do processo ensino-aprendizagem. O Regimento da escola teoricamente é uma carta de intenções. Tudo que ali está registrado é considerado ideal, inclusive a avaliação, é evidente que ainda não alcançamos o nível estabelecido no Regimento, mas nós continuaremos perseguindo esse objetivo. Nós temos discutido muito sobre a avaliação e acho que avançamos bastante, mas é claro, existem professores que trabalham na escola há muitos anos e que não têm nenhum interesse em mudar os seus métodos. Os problemas maiores estão localizados nos cursos técnicos, porque os professores não têm uma formação mais didático-pedagógica e dessa forma a mensuração para eles passa a ser fundamental, até pela sua própria formação” (CP, 2001).

A declaração do Coordenador Pedagógico demonstra as dificuldades que a escola encontra para desenvolver um processo de avaliação que não seja seletivo e, conseqüentemente, excludente. Novamente, coloco no debate o autor Miguel Arroyo que

faz a seguinte manifestação: “Temos o dever moral como educadores de varrer para fora da escola toda a estrutura arcaica, que possibilita a exclusão e os processos que a desumanizam” (2000, p. 61).

O Sindicato, que é a entidade mantenedora da escola, prioriza a formação de técnicos, tanto é que tentou fechar o Ensino Fundamental por este ser economicamente deficitário, só não conseguindo porque os professores se reuniram e criaram uma cooperativa, o que mantém funcionando o Ensino Fundamental, e uma turma do Ensino Médio. É importante registrar que essa atitude dos professores deve-se exclusivamente à sua temeridade em perder o emprego, não estando nesse fato incluído nenhum compromisso social.

Analisando o Regimento e comparando-o com a postura adotada em relação à participação da comunidade no cotidiano da escola, percebendo a ausência de discussões mais políticas que envolvam principalmente os professores, funcionários e alunos, analisando a sua práxis pedagógica e, ainda, os depoimentos da aluna dirigente do Grêmio Estudantil e da professora diretora do Centro de Funcionários e Professores, é possível vislumbrar que a Escola Mesquita vive um momento contraditório, considerando, principalmente, que ela é mantida por um sindicato de trabalhadores. Essa contradição é ratificada, quando o Dirigente 1, reafirma a importância estratégica da escola, principalmente para os trabalhadores.

“A escola Mesquita tem uma história de seriedade e credibilidade na formação de técnicos, tanto é que os alunos concluem os cursos e praticamente saem da escola empregados. Quanto ao ensino médio, também a escola sempre foi muito procurada, mesmo que a zona onde ela está inserida seja bem servida de escolas, tanto públicas quanto privadas. Mas, para nós, dirigentes sindicais, isso não é suficiente, não *podemos concordar que um sindicato de trabalhadores mantenha uma escola tradicional, nos moldes convencionais formatados pelo sistema*. Para nós, a escola deve formar para além do mundo do trabalho, aspiramos a bem mais. Queremos que a escola discuta entre outras questões propostas alternativas a esse modelo econômico excludente e perverso que está gerindo as nossas vidas. Que contribua na formação de cidadãos sujeitos da história, que tenham a capacidade de entender, intervir e contribuir com a transformação desse mundo num mundo melhor para todos (D 1, 2001).

O depoimento do dirigente acima sobre a Escola Mesquita demonstra toda a sua contradição pois, se por um lado afirma a sua importância como formadora de cidadãos críticos que tenham a capacidade de entender o mundo real em que vivem, aliás, essa afirmação está explicitada em seu Regimento, por outro lado, aposta somente na qualificação profissional. Se não vejamos, o mesmo dirigente em outro depoimento, logo a seguir, quando fala sobre a importância da Escola para as lutas dos trabalhadores, afirma: *Se a classe trabalhadora tivesse acesso a uma educação de qualidade, nós poderíamos ter uma mão-de-obra de primeiro mundo.*

“A educação e a cultura geral são fundamentais, quanto à escola básica o problema é a qualidade, o trabalhador só pode estudar à noite e nesse turno o ensino é mais desqualificado. Isso sem considerar os limites da escola pública, que são os salários dos professores, recursos para a manutenção da própria escola, isso leva a um ensino com pouca qualidade e é a essa escola que os trabalhadores ainda podem ter acesso. Se a classe trabalhadora tivesse acesso a uma educação de qualidade, nós *'poderíamos ter uma mão-de-obra de primeiro mundo'*. Também a ausência de disciplinas que ensinem a pensar acaba contribuindo para a manutenção desse modelo que nós vivemos atualmente” (D 1, 2001).

“A formação profissional é importante para que o trabalhador tenha acesso ao mercado. Atualmente, o trabalhador deve ser multiprofissional, mas mesmo assim o emprego não está assegurado. Eu considero a educação muito importante se todos os trabalhadores tivessem tido a oportunidade de ter estudado as coisas seriam bem melhores. *Mas a escola atual não consegue mostrar para o trabalhador a realidade ela precisa ser melhorada*, professores com melhores salários, mais equipamentos. Embora com as suas dificuldades a escola é de fundamental importância, a sociedade deveria fazer um grande esforço para que ela fosse modificada, que se aproximasse mais dos trabalhadores” (D 2, 2001).

Conforme um dirigente da COOPROGRAN, há uma discussão já bem avançada no sentido de a Cooperativa assumir toda a Educação Básica da Escola Mesquita, uma vez que o Sindicato só tem interesse em manter os cursos técnicos. Essa postura dos dirigentes sindicais ratifica e explicita a contradição e o desconhecimento sobre o que representa a formação profissional dissociada de uma formação geral qualificada, oferecida pela escola. Também demonstra que os trabalhadores aceitaram com muita

facilidade o discurso da “competência” para responder às novas exigências do mercado de trabalho. “(...) a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho é a de executor de tarefas e consumidor de tecnologias (...)” (Ribeiro, 2001)

“Os trabalhadores do Brasil não estão preparados porque eles não têm acesso a uma Universidade Pública, só se tiver dinheiro para pagar uma Universidade privada. Os trabalhadores só terão condições de buscar alguma coisa se eles se prepararem. *A formação dos trabalhadores é muito baixa e no nosso ramo*, ela é muito importante. A escola municipal em Porto Alegre melhorou as suas condições. Sem educação estamos fadados a disputar quem ganha menos” (D3, 2001).

“A educação deveria estar em primeiro lugar, mas a escola publica não consegue absorver todos os alunos que precisam de vaga para estudar e qual o trabalhador que pode pagar uma escola privada. Eu considero a educação importante para os trabalhadores porque *as empresas estão exigindo, no mínimo, o ensino fundamental*. Mas nós trabalhadores precisamos da educação para tentar entender inclusive o contexto do desemprego. A gente precisa estudar para entender a política do país aquilo que a classe dominante faz com os trabalhadores” (D 4, 2001).

Vitor Paro, no seu texto *Parem de preparar para o trabalho*, discute essa questão com rara clareza. O discurso da globalização tem afirmado que os egressos da escola não estão preparados para o mundo do trabalho e que as pessoas não conseguem trabalho devido à sua frágil formação, discurso esse que se tornou consenso, inclusive, entre os trabalhadores e, também, entre as lideranças sindicais. Um aspecto é frisar a importância da formação profissional e outro, bem diferente, é afirmar que o desemprego é causado pela ausência de trabalhadores qualificados. Assumir esse discurso é absolver o capitalismo de todas as suas injustiças e ainda afirmar que a escola é responsável pela geração de postos de trabalho, no sistema produtivo capitalista (1999, p.111).

As manifestações abaixo demonstram a preocupação dos trabalhadores de base e dirigentes sindicais, quando eles afirmam que a ausência de uma formação mais adequada dificulta o entendimento sobre o contexto social:

“Eu vejo a escola como uma das coisas mais importantes. Os *trabalhadores não entendem esse contexto* que está aí, porque eles não têm formação, porque poucos estudaram o suficiente” (D13, 2001)

“Eu acho que a educação é importante porque ela dá *condições para que a gente entenda o que está acontecendo*. Eu tenho um filho com 18 anos que está terminando o ensino médio e eu sempre digo para ele que tem que estudar” (D14, 2001).

Também Noan Chomsky manifesta-se sobre esse tema, na mesma linha de raciocínio dos trabalhadores, quando afirma: “Se os trabalhadores forem dotados de armas intelectuais, podem aumentar o risco político do ‘status quo’” (1999, p. 122).

Nesses depoimentos, segundo a minha análise, as preocupações dos trabalhadores e dirigentes sobre a capacidade de entendimento referente ao contexto social, procede, haja vista que, para a construção de propostas alternativas é necessária uma avaliação de conjuntura instrumentalizada em conceitos que só aqueles que possuem um mínimo de educação escolar conseguem compreender e manejar.

Mas a escola também é considerada importante na formação dos dirigentes sindicais que precisam representar as suas categorias nos processos de negociação com os empresários; é o que eles registram nos depoimentos que seguem:

“A escola é fundamental na formação dos trabalhadores, principalmente para as lideranças que precisam representar a categoria nas negociações, porque os empresários, nesses momentos, *utilizam os seus melhores executivos*. No mínimo, os trabalhadores precisam ter o ensino médio. Mas, também, é importante que os trabalhadores que estão no chão da fábrica tenham uma boa formação escolar” (D15, 2001).

“A educação é importante porque, quando o trabalhador é tosco, ele não consegue se contrapor ao modelo que está aí. A disputa é desigual *porque os empresários são bem formados*. Eu procuro falar para os meus filhos o que representa a educação, para eles aproveitarem bem a escola.” (Td, 2001).

“Eu acho muito importante a educação, inclusive o que a Escola Mesquita está fazendo, que é proporcionar aos trabalhadores o retorno ao estudo. Os trabalhadores precisam de uma boa escolaridade até para poder se *comunicar com o patrão nas negociações*” (Te, 2001).

Miguel Arroyo, em *Ofício de Mestre*, preocupa-se com esse tema, “A história política das últimas quatro décadas inverteu os sinais: a educação do povo foi e continua sendo temida (...)” (2000, p. 51). Os trabalhadores também têm o entendimento de que os governos descomprometidos com um projeto solidário de sociedade, não têm nenhum interesse que os trabalhadores tenham uma escolarização mais qualificada, isso é o que está demonstrado no depoimento a seguir:

“A escola é importante na vida do cidadão Não existe médico, engenheiro advogado se não tiver escolas, mas nas escolas devem ter bons profissionais, bons professores. Nós não somos ninguém sem educação. Os governos estrategicamente nunca investiram o suficiente em educação, *porque nunca se interessaram que os trabalhadores estudassem*” (Ta, 2001).

Gotz Ottmann é outro autor que trata dessa questão no seu texto: *Movimentos Sociais Urbanos e Democracia no Brasil*.

“Os atores do movimento social, embora dominando uma abundância de conhecimento sócio-cultural, poderiam ser desqualificados por uma disponibilidade muito limitada de educação formal e, conseqüentemente, pela falta de conhecimento racional científico”(Weffort apud Ottmann, 1995, p. 189).

O comentário do autor Gotz Ottmann, a afirmação feita por Noan Chomsky e por Miguel Arroyo apontam que ausência de intelectualidade, fatalmente pode colocar os trabalhadores numa situação de desvantagem, haja vista a afirmação de Pedro Demo de que “vivemos a sociedade intensiva do conhecimento” (2000, p. 17).

Nesse cenário globalizado e tecnológico, os meios de comunicação são estratégicos

e como eles estão a serviço do sistema, o confronto assume contornos mais complexos, como reconhece Melucci ao dizer que:

“Hoje podemos observar a formação de uma nova esfera de conflitos, que pertence especificamente às sociedades capitalistas, pós-industriais, complexas ou avançadas. De que maneira podemos chamar nossas sociedades? Este é um sintoma interessante do impasse atual” (Melucci, 1989, p. 58).

Assim, problemas cada vez mais complexos desafiam os trabalhadores, os quais têm dificuldade para entender esse processo no qual estão envolvidos, até por falta de conceitos e referências que permitam uma compreensão mais aproximada da realidade para fundamentar melhor as suas estratégias de luta. Portanto, a complexidade desse momento exige do movimento sindical e, principalmente, dos dirigentes, o entendimento de que as dificuldades atuais demandam, para esse enfrentamento, uma formação mais sólida, mais abrangente e isso não se constrói somente na luta do dia-a-dia ou nos fazeres próprios do trabalho. Acredito que tal construção deva envolver outros atores sociais, dentre eles, destaco a Escola Pública.

Os quadros a seguir demonstram os resultados da pesquisa realizada com (vinte) 20 trabalhadores, entre dirigentes sindicais e trabalhadores de base do Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre, através de um instrumento fechado (questionário)⁴³.

QUADRO 1

a	b	c	d	e	f
DESEMPENHO SOCIAL DA ESCOLA	IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO ESCOLAR	IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	A ESCOLA ATENDE EXPECTATIVA TRABALHADOR	TEM FILHOS NA ESCOLA PÚBLICA	PARTICIPA DAS ATIVIDADES DA ESCOLA

⁴³ Essa pesquisa foi realizada na sede do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de Porto Alegre entre os dias 12 de fevereiro e 2 de abril de 2001.

	%		%		%		%		%		%
B - 5	25	Sim-20		Sim-19	95	Sim- 4	20	Sim-14	70	Sim-10	50
R -12	60		100								
I - 3	20			Não-1	5	Não-16	80	Não- 6	30		Não-10

B: Bom**R:** Regular**I:** Insuficiente

Analisando os dados constantes no Quadro 1, na coluna a, observa-se que, dos trabalhadores pesquisados, 60% consideram regular o desempenho social da escola. Verificando-se que 80% dos trabalhadores, coluna d, entendem que a escola não atende à sua expectativa, é de se concluir que a escola não tenha importância para eles. Entretanto, mesmo com os seus problemas, 100%, dos trabalhadores entrevistados, coluna b, reafirmam a importância da formação escolar. Essa é uma afirmação que pode ser interpretada como uma contradição, porque somente 50%, coluna f, participam de atividades organizadas pela escola. Esse percentual revela que, na prática, a importância não é tão relevante, mesmo que 30% dos trabalhadores pesquisados, coluna e, não tenham filhos na escola pública. Também é necessário registrar que 95% dos trabalhadores pesquisados, coluna c, consideram a formação profissional tão fundamental quanto a escolar.

QUADRO 2

a		b		c		d		e
ESTADO CIVIL	%	RELIGIÃO	%	GRAU INSTRUÇÃO	%	FILIAÇÃO PARTIDÁRIA	%	MÉDIA IDADE
Casado - 15	75	Católico - 15	75	Médio - 1	5			

Solteiro - 2	10	Espírita - 1	5	Médio Inc. - 4	20	Sim - 14	70	40 anos
Outros - 3	15	Não tem - 1	5	Téc. Médio - 5	25	Não - 6	30	
		Não resp.- 3	15	Fund. - 9	45			
				Fund. Inc. - 1	5			

O Quadro nº 2⁴⁴ é composto de informações pessoais dos trabalhadores pesquisados, mas o mais importante é o grau de instrução; somente 5%, coluna c, ou seja, um, dos vinte trabalhadores pesquisados, não concluiu o ensino fundamental, o que constitui uma escolaridade média de 9,4 (nove virgula quatro) anos, o que é muito bom, considerando a média de escolaridade do trabalhador brasileiro que é de 4 (quatro) anos.⁴⁵ A seguir, relacionarei as profissões dos trabalhadores pesquisados: 1 eletricista, 6 metalúrgicos, 1 técnico em eletrônica, 2 torneiros mecânicos, 2 retificadores, 1 mecânico de manutenção, 3 operadores de máquinas, 1 mecânico ajustador, 1 polidor, 1 caldeireiro e 1 montador de automóveis.

Os depoimentos a seguir caracterizam como a escola, através de sua estrutura, serve ao sistema e quais são os seus compromissos. O Dirigente 5, declara: “Eu acho que os trabalhadores que tomam partido pelos empresários estão reproduzindo o que aprenderam na escola”.

“A formação para os trabalhadores é importante, porque lhes dá condições para entenderem a complexidade do atual momento e, portanto, mais capacidade de ação. Eu acho que a escola deveria se preocupar mais com as questões sociais. Na minha análise, mesmo a escola estando fora do contexto, ela ainda assim é importante e pode ajudar aos trabalhadores. *Embora eu ache que os trabalhadores que têm mais escolaridade, normalmente, nos momentos de conflitos, posicionam-se ao lado dos empresários* e os que têm menos formação se posicionam do lado da maioria dos trabalhadores e das lutas do sindicato, eu acho que os trabalhadores que tomam partido pelos empresários estão reproduzindo o que aprenderam na escola” (D5, 2001).

O autor Henri Wallon ratifica esse depoimento, quando afirma que: "Entre o regime político de determinada sociedade e o sistema educacional nela vigente, a relação não é de mera casualidade (...)" (1998, p. 93).

Pablo Gentili é outro autor preocupado com essa questão tanto que afirma que: "(...) A escola está contaminada de política, o problema reside em discriminar e reconhecer o conteúdo da política que a contamina. Não existe pureza na escola" (1997, p. 197).

"Eu acho que a escola atual não forma um cidadão crítico, pois somente ministra matérias gerais, como Matemática, Geografia, História e nem a História que é ministrada na escola é real. Portanto, *a escola não atende às demandas dos trabalhadores, porque não forma o sujeito para que ele enfrente essa globalização*, para que ele entenda o contexto da vida. Mas mesmo com todos os problemas da escola, sem educação não existe saída" (D6, 2001).

"A educação é necessária para que possamos fazer as transformações. Penso que os metalúrgicos têm uma situação privilegiada porque entenderam que a escola pode ser um instrumento fundamental para as suas lutas. *Mas é preciso que a escola dialogue com a realidade, discutindo, por exemplo, o mundo do trabalho e as questões sociais*" (D7, 2001).

Esse conjunto de depoimentos recolhido entre dirigentes sindicais e trabalhadores de base do Sindicato dos Metalúrgicos traz para o debate outro enfoque, que é a qualidade do ensino oferecido pela escola pública. Mas, mesmo com as dificuldades que a escola enfrenta, e isso já foi debatido no capítulo, *Os trabalhadores e a educação: Caminhos e "Des-caminhos*, os trabalhadores ratificam a sua importância.

"Existe uma diferença muito grande entre o trabalhador escolarizado e o que não tem escolarização. O escolarizado tem condições de entender o que está acontecendo a sua volta, já o trabalhador sem escolaridade é mais facilmente enganado. Mas, acho também que a

⁴⁴ Os dados registrados nas colunas a, b, d e e constam como mais uma informação, não tendo sido analisados por não haver necessidade para o desenvolvimento deste trabalho.

⁴⁵ Conforme dados do Ministério da Educação e do Desporto.

escola tem que ser alterada para atender aos trabalhadores” (Tb, 2001).

“A escolarização para os trabalhadores é fundamental, os trabalhadores devem estar atualizados. *A escola atual está presa ao passado, é defasada*, mas mesmo assim ela é importante para os trabalhadores nas suas lutas” (Tc,2001).

“Os trabalhadores só conseguirão construir alguma alternativa se tiverem educação, cultura, enfim, entenderem o que está ocorrendo porque o nível de escolaridade facilita o entendimento das pessoas e não se trata aqui de falar em formação profissional. É evidente que os trabalhadores necessitam ser qualificados, mas a formação escolar também é importante, penso que as duas se completam. Tanto a Educação é fundamental que as reformas historicamente foram feitas no sentido de desqualificar a educação para que os trabalhadores tivessem dificuldade em acessá-la. *Mas essa escola que está aí precisa de reformas porque ela está fora do mundo. É evidente que existem exceções”* (D8, 2001).

“A educação é fundamental. Eu parei de estudar com 14 anos de idade, estou com 40 anos e sinto falta de informações. Nós precisamos nos atualizar, inclusive para debater com os empresários. *Acho que a Escola brasileira tem que melhorar*, mas mesmo assim eu ainda penso que ela contribui para a formação dos trabalhadores” (D9, 2001).

“A Educação é muito importante e necessária para os trabalhadores até para disputar o mercado de trabalho; eu mesmo não tenho condições de disputar esse mercado de trabalho porque estudei pouco. *A escola para atender às expectativas dos trabalhadores deveria ser modificada em algumas questões”* (D 10, 2001).

É sabido que a Escola atual não responde às demandas geradas pelos trabalhadores e que, por esse motivo, ela precisa passar por um amplo debate que defina o seu rumo, a sua estrutura. Mas, o mais importante é que esse debate a coloque a serviço dos trabalhadores que são a maioria da população brasileira, para que eles possam cumprir a sua tarefa, enquanto sujeitos da história, na busca de um mundo melhor em que possam ser corrigidas as desigualdades sociais, em que possa ser construída uma democracia real. Os dirigentes D11 e D12 também ratificam a crítica feita à escola nos depoimentos anteriores:

“É necessário que os trabalhadores tenham uma formação que aproveite o seu saber acumulado. Quanto à educação, de um modo geral, avalio que *a escola forma de maneira equivocada*. Eu, enquanto aluno, nunca ouvi falar de sindicato, nunca recebi informações que hoje eu considero importantes, acho que a escola deve formar o cidadão crítico, que entenda esse contexto. Os professores apenas reproduzem aquelas informações que eles aprenderam na faculdade” (D11, 2001).

“Acho que a educação é muito importante para os trabalhadores não só para os dirigentes, mas, também, para os que estão lá no chão da fábrica. Até para estabelecer um processo de disputa com os patrões é necessário que os trabalhadores tenham uma formação mais sólida. *Acho que a escola atual não forma o homem para que ele exerça a sua cidadania*, mas, sim, para que ele reproduza o sistema que está aí” (D12, 2001).

A contradição fica por conta de que, mesmo reafirmando teoricamente a importância da escola, os trabalhadores não a procuram para buscar formação. Mas, essa contradição aumenta de importância política, quando os dirigentes sindicais, que são aqueles trabalhadores que teoricamente devem ser os mais esclarecidos, demonstram, além da contradição, um total desconhecimento sobre a questão educacional, inclusive sobre a sua legislação principalmente a LDBEN nº 9.394 de 20/12/96, que separa a Educação Básica da Educação Profissional, colocando-as em capítulos diferentes e o Decreto-Lei nº 2.208 de 17/4/97, que, em seu artigo 5º, consolidou essa separação. Além disso ainda mantém uma escola com uma estrutura administrativo-pedagógica superada, quando existe a possibilidade de avançar, mesmo com os limites impostos pelo sistema, mas, incoerentemente, fazem duras críticas à escola pública. Não conseguem vislumbrar que a proposta educacional que recolocou no centro das atenções a formação profissional, vem inserida em um projeto político de sociedade que não serve aos trabalhadores, porque é responsável pelo desemprego e por todos os seus problemas sociais.

Penso que a Central Única dos Trabalhadores (CUT) deveria discutir com os sindicatos filiados, e, também nas suas instâncias, a elaboração de um Projeto Nacional de Formação para a classe trabalhadora, que não se limitasse somente a formar profissional e politicamente os trabalhadores, mas que envolvesse também a escola

básica. Essa iniciativa, além de incentivar o retorno dos trabalhadores à Escola ainda serviria como provocação para a discussão sobre o papel da escola e a quem ela deve servir.

Aprofundando um pouco mais a reflexão sobre a importância da Escola nas lutas dos trabalhadores, no que diz respeito às contradições observadas entre os discursos e as práticas dos metalúrgicos, não posso deixar de considerar as condições concretas vivenciadas pelo Movimento Sindical em tempos de neoliberalismo, do contrário a minha análise poderá ser interpretada como responsabilizando unicamente os trabalhadores pelas mudanças ocorridas na Escola Mesquita. De um lado, há que considerar todo o desmantelamento do sindicalismo combativo iniciado no Governo Thatcher, na Inglaterra, como denuncia Anderson (1998). De outro, os meios de comunicação, considerados como um quarto poder, são muito competentes na difusão de uma ideologia que justifica o desemprego e o subdesenvolvimento pela desqualificação dos trabalhadores. Nem isentos nem culpados, os metalúrgicos precisam aprofundar essa questão para a qual pretendo contribuir com a minha pesquisa.

ALGUMAS QUESTÕES PARA CONCLUIR

Com algumas questões colocadas ao tema, que trata da importância da formação escolar para a classe trabalhadora, não estou pretendendo encerrar a discussão, apenas pontuar aspectos que me pareceram interessantes, destacando principalmente as contradições entre os discursos sobre a escola e as práticas da Escola José César de Mesquita, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos e analisada nesta dissertação.

Meu objetivo desde o início foi contribuir com o desenvolvimento de uma reflexão sobre o papel da escola básica nas lutas dos trabalhadores, visando auxiliar o movimento sindical nessa temática, e esse objetivo foi perseguido desde a elaboração do projeto de pesquisa até esta análise. Foi assim com o Capítulo I, *O Cenário*, onde os trabalhadores foram inseridos como sujeitos do processo histórico econômico e político, portanto, em condições de intervir e contribuir com as transformações necessárias. No Capítulo II, *Os Trabalhadores e a Educação: Caminhos e Des-caminhos*, a idéia foi estabelecer uma relação entre a história educacional brasileira e a dos trabalhadores, buscando entender as inter-relações existentes nesse processo. Considerando que os trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre estão envolvidos com o objeto de pesquisa desta dissertação, optei por historiar o seu Sindicato em um capítulo específico. Já no Capítulo IV, *A importância da escola para os trabalhadores*, fiz um breve histórico da Escola José César de Mesquita, por ser uma Escola mantida pelo Sindicato dos trabalhadores Metalúrgicos de Porto Alegre. Neste capítulo também inseri um subtítulo denominado “Um diálogo entre a teoria e a prática”, onde confrontei os depoimentos dos trabalhadores, as suas práticas com os conceitos dos autores que sustentam a importância da Escola para os trabalhadores, ficando explicitadas as contradições entre o que os trabalhadores metalúrgicos dizem sobre a educação e a formação escolar que oferecem como mantenedores da Escola Measquita.

Analisando o resultado da pesquisa, é possível concluir que os trabalhadores, mesmo com os problemas conjunturais de cada época, tiveram uma boa participação nos debates educacionais, principalmente nos períodos compreendidos entre: 1889 e 1930 e 1945 e 1964. Entre os anos de 1889 e 1930, houve um efetivo envolvimento das três

tendências políticas existentes no Movimento Operário: os Socialistas, os Libertários e os Comunistas com as questões educacionais. De 1930 a 1937, a Ditadura Vargas excluiu os trabalhadores da discussão educacional, quando eliminou a Aliança Nacional Libertadora (ANL), ficando esse tema polarizado entre os adeptos da Pedagogia Nova e os da Pedagogia Tradicional. No período compreendido entre 1937 e 1945, com a instauração do Estado Novo, novamente os trabalhadores foram excluídos das discussões sobre educação. Nessa época, o Governo Vargas implantou uma série de reformas que causaram um retrocesso, considerando-se os avanços conquistados no período anterior.

Também é possível vislumbrar, através dessa pesquisa, algumas semelhanças entre o final dos anos 30 e durante os anos 40 com o período atual, conforme veremos mais adiante. A partir do ano de 1937, com o advento da industrialização do Brasil, os empresários necessitavam de mão-de-obra barata, o que levou o Governo Federal a implementar o ensino profissionalizante. Os filhos dos ricos estudariam em escolas públicas ou particulares e os dos pobres seriam encaminhados para escolas profissionalizantes; até o ensino primário deveria educar para o trabalho.

Nos anos 40, os países mais desenvolvidos já haviam iniciado a implantação da escola pública, universal e gratuita, exatamente porque o capitalismo necessitava de que um número maior de pessoas fossem minimamente escolarizadas, seja para consumir, seja para produzir. Getúlio Vargas, à época, Presidente da República, não possuía uma proposta de política educacional. Era simpático às idéias dos liberais que defendiam a dualidade educacional, ou seja, uns teriam uma formação elitizada e outros seriam formados para o trabalho manual.

Em meados da década de 60, Os Círculos Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) recolocaram a educação novamente no centro das atenções. Essas organizações desenvolveram atividades culturais, educacionais, de alfabetização de adultos e trabalhos de conscientização com a população sobre os problemas nacionais, mas com a efetiva participação dos trabalhadores.

Em 1964, o Brasil foi submetido a uma ditadura militar que durou vinte e um anos. Os trabalhadores, então, direcionaram as suas energias para lutar contra esse regime, em

busca da redemocratização do Brasil, portanto, todo o debate político foi canalizado para esse fim. Esse contexto permaneceu até meados dos anos 80, quando os trabalhadores participaram intensamente da campanha pelas *Diretas Já*, que foi o ápice da luta em defesa da democracia. Com o fim do regime ditatorial no ano de 1985, os trabalhadores, principalmente do setor da educação, iniciaram uma ampla campanha em defesa de uma escola pública com qualidade, com muitas atividades, eventos, enfim, um sem número de mobilizações por todo o Brasil.

Em 1988, instalou-se o Congresso Nacional Constituinte; novamente os trabalhadores brasileiros voltariam à cena política em defesa de seus direitos, entre eles, uma educação pública de qualidade, embora a participação mais intensa tenha sido dos trabalhadores do setor da educação. Outro grande debate nacional aconteceu por ocasião da discussão, no Congresso Nacional, do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também com a participação mais intensa dos trabalhadores em educação.

Nesse período, as transformações tecnológicas, a reestruturação da produção, o surgimento de materiais alternativos, a biotecnologia, bem como as novas formas de organização do trabalho, que iniciaram a sua implantação tardiamente no Brasil, no final dos anos 80, pautaram, como agenda central o conhecimento e, por decorrência, a educação/escola. Esse debate contou com a participação mais intensa dos trabalhadores em Educação; o restante da classe trabalhadora envolveu-se muito timidamente.

Esse novo paradigma da produção, juntamente com um modelo econômico que coloca o mercado acima de tudo, provocou alterações político-econômicas e sociais, entre elas, a mais grave, o chamado desemprego estrutural. O discurso de que os avanços tecnológicos provocam o desemprego é rapidamente difundido pelas elites e pelos governos, que tentam creditar o desemprego à falta de qualificação dos trabalhadores, fugindo das suas responsabilidades com a formulação e implementação de políticas sociais. Como se isso não bastasse, os trabalhadores e as lideranças sindicais também assumem essa retórica.

Tomando o período entre a Primeira República e meados da década de 60, é possível concluir que, em alguns momentos, com um contexto mais difícil, onde os

trabalhadores foram excluídos dos debates, eles consideravam a escola importante. Isso foi possível detectar na pesquisa científica. Tanto que, naquela época, eles além de participarem dos debates, ainda apresentaram alternativas.

Analisando o período atual e considerando o ano de 1985 como início desse período e, resguardadas as proporções referentes às complexidades decorrentes dos avanços tecnológicos, as iniciativas governamentais atuais não são muito diferentes. O que representa o discurso da falta de qualificação dos trabalhadores não é uma exigência do modelo econômico em vigor? Também as iniciativas do Governo atendem a lógica neoliberal dominante. Foi assim com a Emenda Constitucional número 14⁴⁶, que alterou profundamente a legislação educacional. Com ela, o governo fez aprovar, no Congresso Nacional, a Lei nº 9.224, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o chamado “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério” (FUNDEF). Essa Lei aponta claramente que o Governo Federal tem como meta desenvolver o Ensino Fundamental, ou seja, escolarizar minimamente as pessoas, atendendo os seus compromissos com o Grupo Banco Mundial. Outra semelhança é o Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997⁴⁷, que explicita a política do governo para o Ensino Médio e Técnico-Profissional, que é manter a dualidade entre quem pensa e quem faz. Uma justificativa implícita, mas não visível, referente aos custos com a educação, contradiz esse discurso quando o Governo delega aos municípios a responsabilidade com o Ensino Fundamental e complementa, com recursos mínimos, a sua manutenção. Na prática, os objetivos das organizações multilaterais são manter, simultaneamente, os trabalhadores desqualificados e, conseqüentemente, os países da periferia, no caso, o Brasil, dependentes tecnologicamente das nações mais desenvolvidas, e, ainda, destinar esses recursos para o pagamento da dívida externa.

Também, em todos os períodos históricos analisados, além das semelhanças acima citadas, ainda é possível detectar que todas as legislações implementadas tinham como objetivo atrelar o sistema educacional ao modelo econômico em vigor.

Na pesquisa realizada através de instrumento fechado, entre outras questões, foi perguntado aos trabalhadores de base e dirigentes sindicais do Sindicato dos

⁴⁶ Com referência à emenda constitucional já foi citada na página 5.

⁴⁷ Com referência ao Decreto-Lei nº 2.208, já foi tratado na página 82.

Metalúrgicos: Se achavam importante a formação escolar para os trabalhadores. A resposta obtida de todos os pesquisados, ou seja, dos 100%, foi que a formação escolar é importante. O segundo questionamento referiu-se à importância da formação profissional, tendo 95% respondido que consideravam importante a formação profissional, até como condição fundamental para manter-se no mercado de trabalho. Essa postura induz-nos à seguinte conclusão: os trabalhadores nesse cenário consideram a formação profissional tão importante quanto a formação escolar. Eles entendem que precisam dominar o manejo dos instrumentos tecnológicos porque essa é uma exigência do mercado.

Com referência aos depoimentos gravados, os assuntos mais comuns, e que são importantes para o objetivo desta dissertação, foram os seguintes: a formação escolar é importante porque dá condições aos trabalhadores de entenderem o contexto; a escola atual não atende às demandas dos trabalhadores; a formação profissional é importante; os trabalhadores necessitam de uma melhor formação até para poder comunicar-se com o patrão. Esses assuntos, sinteticamente, representam o conjunto de depoimentos dos trabalhadores.

Portanto, nesses depoimentos colhidos por ocasião da pesquisa empírica, tanto nas questões dirigidas quanto na parte mais livre, os trabalhadores apresentam uma série de informações sobre o que pensam da importância da Escola para as suas lutas, reafirmando o que já tinha sido observado na pesquisa científica que construiu a trajetória do Movimento Operário e o seu envolvimento com a educação. Mas, no que se refere às observações feitas sobre a Escola José César de Mesquita, fica evidenciada uma série de contradições entre o que é dito e o que é feito. A forma como os trabalhadores expressaram-se e até as suas contradições podem ser o resultado de uma formação insuficiente. Penso que as reflexões mais apropriadas que esta dissertação possa ter produzido é que os trabalhadores consideram a escola importante para as suas lutas, mesmo com as suas contradições, principalmente em torno da Escola José César de Mesquita, e que esse tema ainda carece de aprofundamento. Mas, se por um lado considero a escola importante para os trabalhadores, por outro, também tenho o entendimento de que ela é limitada e, portanto, insuficiente. A escola para responder às demandas da classe trabalhadora deve constituir-se em um local onde o público tenha direitos e sintá-se valorizado para que possa entender a sua real dimensão, que seja

democrática na gestão, no acesso e na permanência. Uma escola onde pais e alunos, juntamente com os professores e funcionários, participem do seu rumo. Que no seu chão, proporcione, principalmente aos alunos, uma visão mais real do mundo em que vivemos, preparando-os para futuros desafios, entre eles, o mais importante, a busca da sua emancipação. Para tanto, essa escola não deve desprezar os saberes trazidos pelos alunos; pelo contrário, a valorização e a consideração de sua experiência social, cognitiva, afetiva e cultural deve ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico. Essa escola pressupõe uma proposta pedagógica voltada para as necessidades dos alunos, onde eles sejam efetivamente sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Que todos os momentos intra-escolares sejam de re-construção social do conhecimento.

Mas reconheço, também, que esta escola, enquanto um horizonte a ser conquistado, não está, de modo algum, descolada das lutas mais amplas do povo brasileiro por uma sociedade democrática e solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Chico; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venício. História da Sociedade Brasileira. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

- ALVES, Giovanni. O Cenário planetário da nova crise do capital – A nova crise do capital. In. TEIXEIRA, Francisco José Soares. OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Org.). Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva. São Paulo: Cortez, 1996.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In. SADER, Emir e GENTILI, Pablo. As políticas sociais e o Estado democrático – Pós-Neoliberalismo. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. Aonde Vai o Mundo do Trabalho. São Paulo: Xamã. 1997.
- _____. Os Sentidos do Trabalho. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AQUINO, Rubem Santos Leão e outros. Sociedade Brasileira: Uma História. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARRUDA, Marcos. Globalização e Sociedade Civil: Repensando o Cooperativismo no contexto da Cidadania Ativa. Rio de Janeiro: 1996.
- Banco Mundial. Localização e Globalização. Brasília: 2000. Relatório
- BARBOSA, Gisela. A Reforma do Ensino Técnico: Avanço anunciado, retrocesso imposto. Pelotas: FAE/UFPel, 2001. Dissertação de Mestrado.
- BATISTA, Paulo Nogueira. As Teses do Consenso de Washington. Informa CUT, São Paulo: nº 247, p. 14 – 16, 1994.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado meio rural – Traços de uma trajetória. In. THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e Escola no campo. Campinas: Papirus, p. 15 – 41, 1993.
- CALDART, Roseli S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHESNAIS, FRANÇOIS, Decifrar Palavras Carregadas de Ideologia. 1996 a.
- _____. Mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996 b.
- CHOMSKY, Noam e DIETERICH, Heinz. A Sociedade Global. Blumenau: FURB, 1999.

- CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofício nos primórdios da industrialização. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e Educação Brasileira. Católicos e Liberais. São Paulo: Cortez, 1978.
- DAVIES, Nicholas. O FUNDEF e o Orçamento da Educação: Desvendando a caixa preta. São Paulo: Autores associados, 1999.
- DECCA, Edgar De. O Nascimento das Fábricas. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984
- DEMO, Pedro (Org). Identidade Social do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Gráficas, 1997.
- _____. Política Social do Conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 a.
- _____. Educação e Conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 b.
- DE PETTA, Nicolina Luiza e OJEDA, Eduardo Aparício Baez. História. São Paulo: Moderna, 1999
- DUPAS, Gilberto. Economia Global e Exclusão Social. São Paulo: Paz e Terra. 2000.
- EBY, Frederick. História da Educação moderna. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.
- ENGELS, Friedrich. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Global, 1986.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. A Face Oculta da Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRARO, Alceu. Neoliberalismo e Políticas Públicas. A propósito do propalado retorno às fontes. In. FERREIRA, Márcia O. e GUGLIANO, Alfredo A. Fragments da Globalização na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000, p.23-62.
- FILHO, José Candido. O Movimento Operário: O Sindicato, O Partido. RJ, Petrópolis: Vozes, 1982.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. (Org). Educação e Crise do Trabalho Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Educação e Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. O Pensamento Educacional Brasileiro. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1999.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon –Uma Concepção Dialética de Desenvolvimento Infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Ocupar a terra, ocupar as escolas: Dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século. In. SILVA, Luiz Heron da. Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: VC Artes Gráficas, 1997.

_____. A Privatização da Política Educacional: dez questões. Boletim de Políticas Públicas, Rio de Janeiro, Dez 2000.

GHIRARDELLI, Paulo Jr. Educação e Movimento Operário. São Paulo: Cortez. 1987.

_____. História da Educação. São Paulo: Cortez. 1990.

_____. Pedagogia e Luta de Classes. São Paulo: Humanidades, 1991.

GOHN, Maria da Glória. Os Sem Terra, ONGs e Cidadania. São Paulo: Cortez, 1997.

GRITTI, Silvana Maria. O papel da escola rural na penetração do capitalismo no campo. Pelotas / RS: MDC / UCPEL, 2000, p. 158. Dissertação de Mestrado.

HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil In. VIANNA Jr, Aurélio. (Org). A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil. Brasília: Tipogresso. 1998.

HOBSBAWN, Eric. Os Destruidores de Máquinas. In. Os Trabalhadores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. A Era do Capital, 1848 – 1875. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- _____. Era dos Extremos. O Breve Século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- IAHNKE, Carmem Júlia Pires. Da ETFPel ao CEFET/RS: focalizando mudanças na base técnica do trabalho e seus reflexos na educação tecnológica. Pelotas/RS: MDS/UCPel, 1999. Dissertação de Mestrado.
- KURZ, Robert. Os Últimos Combatentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LEITE, Márcia de Paula e POSTHUMA, Anne Caroline. Reestruturação Produtiva e Qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira. Perspectiva, São Paulo: Vol 10, nº 1, p. 71, Jan/mar 1996.
- LINHARES, Hermínio. Contribuição à História das Lutas Operárias no Brasil. São Paulo: Editora Alfa Omega, 1977.
- LONGHI, Raquel Ritter. O Sindicato na História. Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre, Fazendo História, Porto Alegre: p. 3 – 8, março 1991.
- LORENZETTI, Jorge. (Org). Concepção, Estrutura e Prática Sindical. Rio de Janeiro: Jorge Zattar Editor, 1988.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Filosofia da Educação. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACEDO, Donaldo e BARTOLOMÉ, Lilia. A globalização como uma forma de colonialismo: Um desafio para os educadores e as educadoras. In. SILVA, Luiz Heron Da. (Org). A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MACHADO, Carmen Lúcia Bezerra. O Movimento Operário Sindical, no Rio Grande do Sul de 1930 a 1937. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.
- MARX, Karl. O Capital. Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol 1 e 2. São Paulo: Difel, 1982.
- MELUCCI, Alberto. A esfera de ação dos movimentos contemporâneos. Lua Nova. São Paulo: junho 89, nº 17.
- _____. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais. São Paulo: 1997.
- _____. A Invenção do Presente. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MESZÁROS, Istvan. A Necessidade do Controle Social. São Paulo: Ensaio. 1987.

- MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORIYÓN, F, G, (Org.) Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- NOSELLA, Paolo. Os novos desafios para a educação popular no Brasil. In. FREITAS, Marcos Cezar de (org). A Reinvenção do Futuro. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista, SP: USP /FAM, p. 115-142, 1996.
- _____. A escola brasileira no final do século: um balanço. In. Frigotto, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho. Perspectivas de final do Século. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 166-188, 1998.
- OTTMANN, Gotz. Movimentos Sociais Urbanos do Brasil e Democracia no Brasil. Revista Novos Estudos, São Paulo: 1995.
- PARO, Vitor. Parem de preparar para o trabalho !!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In. FERRETI, Celso. SILVA Jr, João dos Reis. OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs). Trabalho Formação e Currículo. São Paulo: Xamã, 1999.
- PEREIRA, Vanilda Paiva. Existencialismo Cristão e Culturalismo: sua presença na obra de Paulo Freire. In. Síntese. Nº 16. Vol VII. Rio de Janeiro: p. 47-110, maio-agosto. 1979.
- PEREIRA, Vanilda Paiva. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Loyola, 1987.
- PILETTI, Nelson. História da Educação. São Paulo: Ática, 1997.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio e HALL, Michael. A Classe Operária no Brasil. São Paulo: Editora Alfa Omega, 1979
- POLANYI, Karl. Habitação versus Progresso. In. A Grande Transformação. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- RIBEIRO, Maria Luíza de. História da Educação Brasileira – Organização Escolar. São Paulo: Moraes, 1982.
- RIBEIRO, Marlene. A originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro. In. Educação em Revista nº 29. Belo Horizonte: FAE/UFMG, p. 15-30, jun. 1999.

- _____. É possível vincular Educação e Trabalho em uma nova sociedade “sem trabalho”? Revista da UCPel, Vol 8, Nº 1. p. 5-28, jan/jun, 1999.
- _____. Educação Básica do Campo: um desafio aos trabalhadores da terra. Palestra 08. <http://www.bhaf.org.br>, março, 2000, p. 07.
- _____. Ensino Médio e Educação Profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações? Porto Alegre, Superintendência de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação, 07/8/2001. p. 11.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. Sindicalismo e Classe Operária. In. História Geral da Civilização Brasileira . Vol. III O Brasil Republicano. São Paulo: Difel, p. 507-597, 1983.
- ROMANELLI, Otaíza De Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis RJ: Vozes, 1978.
- SADER, Emir. Que País é Esse? São Paulo: 1999.
- _____. Século XX. Uma Biografia não autorizada. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela Mão de Alice. 6.ed. São Paulo: Cortez.1999.
- SANTOS, Licínio Lucíola de C. P. Saberes Escolares e o Mundo do Trabalho. In. FERRETI, Celso. SILVA Jr, João dos Reis. OLIVEIRA, Maria Rita (Org) Formação Trabalho e Currículo. São Paulo: Xamã, 1999.
- SAVIANI, Demerval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira, In. MENDES, Dumerval Trigueiro. Filosofia da Educação Brasileira. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, p. 19 – 49.
- SCHAFF, Adam. A Sociedade Informática. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- SEGATTO, José Antonio. A formação da classe operária no Brasil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- SEGRERA, Francisco López. A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI. Alternativas para a América Latina às Vésperas do Século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- SILVA, Tomáz Tadeu da e GENTILI, Pablo (Org). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Sindicalismo. In: Enciclopédia Barsa. São Paulo: Encyclopaedia Britannica Editores Ltda, 1967. Vol 12. p. 456 – 460.

STÉDILE, João Pedro e GORGEN, Sérgio Antonio. A luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Página Aberta, 1993.

TEIXEIRA, Francisco José Soares e OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Org). Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva. As novas determinações do mundo do trabalho. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa. Vol I, II, III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIANNA, Wernewck Luiz. Liberalismo e Sindicato no Brasil. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE PESQUISA / QUESTIONÁRIO

1. NOME..... DATA NASC...../...../.....

2. FILIAÇÃO: MÃE..... PAI.....

3. ENDEREÇO..... APTO..... CASA.....

4. ESTADO CIVIL:

CASADO () SOLTEIRO () OUTRO ()

5. CIDADE..... BAIRRO..... CEP..... TEL.....

6. PROFISSÃO.....

7. RELIGIÃO.....

8. LOCAL DE TRABALHO.....

9. QUAL A ÚLTIMA ESCOLA EM QUE ESTUDASTE ?.....

.....

10. NÍVEL ATUAL DE INSTRUÇÃO:

() SUPERIOR

() MÉDIO / TÉCNICO

() MÉDIO INCOMPLETO

FUNDAMENTAL

FUNDAMENTAL INCOMPLETO, ATÉ QUE SÉRIE?.....

11. TENS FILHOS NA ESCOLA PÚBLICA ?

SIM NÃO

QUANTOS?.....EM QUE SÉRIES?.....

12. PARTICIPAS DE ATIVIDADES EXTRACLASSE NA ESCOLA?

SIM NÃO

13. NA TUA AVALIAÇÃO, A ESCOLA PÚBLICA ATENDE A EXPECTATIVA DOS TRABALHADORES ?

SIM NÃO

14. POR QUÊ?.....

.....

15. NA TUA OPINIÃO:

a) QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA?

.....

e) COMO TEM SIDO O DESEMPENHO DA ESCOLA, SEGUNDO A SUA FUNÇÃO SOCIAL?

MUITO BOM

BOM

REGULAR

INSUFICIENTE

c) POR QUE ?.....

d) QUAIS OS PRINCIPAIS PROBLEMAS QUE A ESCOLA APRESENTA?

.....

16. JÁ ESTIVESTE DESEMPREGADO ?

NÃO

SIM. QUANTO TEMPO ?.....QUANTAS VEZES ?.....

17. ÉS SINDICALIZADO ?

SIM

NÃO

18. ÉS FILIADO A ALGUM PARTIDO POLÍTICO ?

SIM, QUAL ?.....

NÃO

19. PARTICIPAS DAS ATIVIDADES DO TEU SINDICATO ?

SIM

NÃO

21. ACREDITAS NOS ENCAMINHAMENTOS DO TEU SINDICATO ?

SIM

NÃO

21. NA TUA AVALIAÇÃO, QUAL A SAÍDA PARA A ATUAL CRISE ?

.....

22. QUAL A MAIOR DIFICULDADE ENFRENTADA PELOS TRABALHADORES PARA MELHORAR SUAS CONDIÇÕES DE VIDA E TRABALHO?

.....

23. ACHAS IMPORTANTE A FORMAÇÃO ESCOLAR PARA OS TRABALHADORES?

SIM ()

NÃO ()

24. ACHAS IMPORTANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS TRABALHADORES?

SIM ()

NÃO ()

25. POR QUÊ?.....

