

MARINA PIZA SAMPAIO GÓES

**“EDUCAÇÃO POPULAR: A EXPERIÊNCIA DO CONSELHO
DE ESCOLAS DE TRABALHADORES”**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal Moraes.

DEDALUS - Acervo - FE



20500023421

Edição Revisada

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
São Paulo
2001

37.09
G598e

Biblioteca / FEUSP
x 44280

“EDUCAÇÃO POPULAR: A EXPERIÊNCIA DO CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES”

MARINA PIZA DE SAMPAIO GÓES

BANCA EXAMINADORA

(Nome e Assinatura)

(Nome e Assinatura)

(Nome e Assinatura)

Dissertação defendida e aprovada em: ---- / ---- / ----

“A Escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme... É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa”.

Antonio Gramsci

Esta dissertação me proporcionou:

a conclusão da minha tarefa na Escola Pública, onde, professora há mais de trinta anos, procurei fazer do giz, da lousa e dos textos construídos, as armas da minha “revolução pessoal” na formação de cidadãos conscientes e atuantes na construção da nossa História;

a contribuição, com o meu saber histórico, para a causa dos trabalhadores do meu país, divulgando essa parte da história de educação profissional realizada por trabalhadores para trabalhadores.

A meus pais, Marina e João,

que me iniciaram no caminho da justiça social.

A meus irmãos, Beatriz e Vicente,

que aqueceram, com afeto, toda minha caminhada.

A Carmita, prima e irmã,

que me incentivou no percurso de volta à escola.

A Ana Maria Rodrigues da Costa,

que tem sido parceira segura na (re)construção do meu
caminhar.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas contribuíram para a realização deste trabalho. A elas expresso meus agradecimentos.

A Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, minha orientadora que, com paciência e segurança, é a responsável direta pela execução dessa dissertação.

Aos Professores: Dra. Nidia Nacib Pontuschka, Dr. Celso de Rui Beisiegel, e Dra. Maria Elena Ortega Ortiz Assumpção, pelas contribuições feitas para a melhoria do trabalho.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação da F.E.U.S.P., com quem muito aprendi, especialmente as professoras Dra. Denice Bárbara Catani e Dra. Maria Victória Benevides.

Aos colegas de curso, pela boa convivência e rica troca de experiências.

Aos amigos que tanto colaboraram comigo nas diferentes etapas da elaboração desse trabalho: Claudia Lukianchuki, Jorge Miklos, Lúcia Fátima Oliveira de Jesus, Maria Alice Isnard Leonardi, Ruth Rodrigues Ladeira, Sônia Aidar Favareto, Susana Helguera, Vera Negrão e Wagner Paulo da Silva..

Aos funcionários da F.E., nas pessoas de Nancy Del Giudice Pinheiro e Solange Cleide Francisco, tão atenciosas.

Aos caros companheiros do CEEP, nas pessoas de Cecília Vasconcellos Guaraná, Neto (Sebastião Lopes Neto), Paulo Moura, Cícero Umbelino da Silva, incansáveis lutadores, sempre presentes e incentivadores deste trabalho.

RESUMO

A presente dissertação trata do “Conselho de Escolas de Trabalhadores”, entidade nacional de educação popular de formação profissional, que congrega oito escolas de trabalhadores de várias regiões do país, a saber: Recife (Pe), Rio de Janeiro (RJ), São João do Meriti (RJ), Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS). Dentre as oito escolas do CET, três delas foram aqui estudadas por serem portadoras de uma pedagogia própria e pelo desenvolvimento de cursos profissionais não submetidos às normalizações do MEC. Seus cursos caracterizam-se por serem de “trabalhadores para trabalhadores”, os quais também participam do quadro de monitores. Trata-se de um projeto pedagógico alternativo, com elementos de cidadania, criado como reação à ditadura militar, por trabalhadores de entidades do Movimento Popular e sindicalistas, devido às perseguições políticas, o constante desemprego e ao despreparo técnico-profissional dos operários, determinado pelas modificações técnicas introduzidas no país pelas novas indústrias multinacionais. O recorte cronológico apresentado vai dos anos 60 até a atualidade.

ABSTRACT

The present dissertation deals with the “Conselho de Escolas de Trabalhadores” (CET), a national entity of popular education that provides professional formation for workers and congregates eight schools established in different regions of the country: Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), São João do Meriti (RJ), Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS). Among the eight schools, the present dissertation studied three of them because they have a particular pedagogy and because they develop professional courses that are not submitted to the norms of MEC, the Brazilian Ministry of Education and Culture. Their courses are characterized as being “from workers to workers” because the workers are part of the board of monitors. The particular pedagogy mentioned above consists of an alternative pedagogical project with elements of citizenship that was created as a reaction against the dictatorship by workers belonging to the Movimento Popular and syndicalists due to the political persecutions, the constant unemployment and the lack of technical-professional knowledge among the workers, determined by the technical modifications introduced in the country by the new multinational corporations that were settling here. The chronological period of the present paper goes from the sixties until today.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
<u>CAPÍTULO UM</u>	
<i>O Embrião do Movimento de Educação dos Trabalhadores</i>	21
1.1 A Política Educacional do Estado Republicano	23
1.2 Os trabalhadores e a Educação	29
1.3 A Igreja e a Educação	32
<u>CAPÍTULO DOIS</u>	
<i>O Conselho de Escolas de Trabalhadores</i>	40
2. 1. Surgimento	41
2.2. Escolas do Conselho das Escolas de Trabalhadores	45
2.2.1. AST -Ação Social Técnica – Belo Horizonte – MG	45
2.2.2. CADTS – Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social - São João do Meriti-RJ	46
2.2.3. CTC – Centro de Trabalho e Cultura – Recife – Pernambuco	47
2.2.4. CPA – Centro de Profissionalização de Adolescentes – São Paulo S.P.	47
2.2.5. CEC –Centro Educacional Comunitário São Paulo Apóstolo São Paulo – S.P	48
2.2.6. CEEP –“Nova Piratininga” / Centro de Educação, Estudos e Pesquisas - São Paulo – S.P.	49
2.2.7. Colégio Graham Bell do Sindicato dos Telefônicos do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro- R.J.	49
2.2.8. Escola José César de Mesquita do Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre – Rio Grande do Sul	50
2.3. Concepções Políticas-Pedagógicas do C.E.T.	51
2.4. Os Centros Públicos de Educação para Trabalhadores	53
<u>CAPÍTULO TRÊS</u>	
<i>CTC – Centro De Trabalho E Cultura</i>	61
3.1. Histórico e Caracterização	62
3.2. Manutenção da Entidade	65
3.3. A Equipe de Trabalho	67
3.4. Os Alunos	68
3.5. O Processo Ensino-Aprendizagem	69
3.6. Os Cursos	71

CAPÍTULO QUATRO

CADTS – Cento De Aprendizagem E Desenvolvimento Técnico-Social	74
4.1.Histórico e Caracterização	75
4.2. A Manutenção do CADTS	79
4.3 A Equipe de Trabalho	81
4.4. Os Alunos	82
4.5. O Processo Ensino-Aprendizagem	84
4.6. Os Cursos	88

CAPÍTULO CINCO

Da “Nova Piratininga” ao Centro de Educação, Estudos e Pesquisas (CEEP)	90
5.1. A “Nova Piratininga”	91
5.1.1. Histórico	91
5.1.2. A Manutenção da “Nova Piratininga”	99
5.1.3. A Equipe de Trabalho	99
5.1.4. Os Alunos	100
5.1.5. O Processo Ensino-Aprendizagem	101
5.1.6. Os Cursos	104
5.2.Centro De Educação, Estudos e Pesquisas	107
5.2.1. Histórico	107
5.2.2. Manutenção do CEEP	109
5.2.3.Equipe de Trabalho	111
5.2.4. Os Alunos	112
5.2.5. O Processo Ensino-Aprendizagem	113
5.2.6. Os Cursos	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
-----------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	123
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

Com o decorrer da ditadura militar, a partir de 1964, a violenta estrutura repressiva criada pelo Estado brasileiro colocou para os trabalhadores a necessidade de desenvolver ações de resistência. Entre elas, a formação profissional e política, realizada através de encontros, seminários e cursos de capacitação sindical, representa um esforço pela criação de um projeto pedagógico alternativo, com elementos de cidadania, para construir novos quadros e lideranças no interior da classe operária. A realização dessas experiências educacionais recebeu o apoio de organismos ligados à Igreja católica e entidades do Movimento Popular.

Era preciso reagir contra a investida de componentes terríveis daquele momento histórico: a ditadura, que atingia a política, a economia, a cultura do país e os seus desdobramentos – a perseguição política de trabalhadores e sindicalistas, o conseqüente desemprego¹ e o despreparo técnico-profissional diante das modificações técnicas trazidas pelas novas indústrias multinacionais.

O presente trabalho trata do Conselho de Escolas de Trabalhadores (CET), entidade nacional que congrega oito escolas profissionais ligadas à classe operária, as quais surgem, a partir da década de 60, em diferentes cidades do país, organizadas por diversas entidades do Movimento Popular e por sindicalistas.

Das oito escolas que compõem o Conselho de Escolas de Trabalhadores, apenas três serão focalizadas: CTC - Centro de Trabalho e Cultura, do Recife, semeada em 1964, por elementos do Movimento de Educação de Base (MEB), pertencentes à Juventude Operária Católica (JOC), fechada ainda em 64 pelos militares e que teve sua fundação retomada em 1966; CADTS - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social, em São João do Meriti - criado por trabalhadores, na década de 70, na paróquia de São Mateus e pela Ação Social da Diocese de Duque de Caxias, mas tendo sido oficialmente fundado em 1984; o Núcleo Livre de Educação “Nova Piratininga” e depois o CEEP - Centro de Educação, Estudos e Pesquisas, em São Paulo, fundados em 1979 e em 1997, respectivamente, por sindicalistas da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo.

Essas três escolas foram escolhidas por apresentarem características comuns, pelo fato de se constituírem como entidades autônomas, dirigidas por trabalhadores, os quais integram, também, seu quadro de monitores e por serem portadoras de uma pedagogia própria, diferenciando-se das demais escolas do CET (Conselho de Escolas de Trabalhadores) que, em

¹ Lembremo-nos das “listas negras” de sindicalizados despedidos

sua trajetória, optaram por desenvolver cursos regulares do ensino Fundamental ao Médio (técnico), submetidos às normalizações do MEC. Embora haja diferenças entre elas, todas recebem apoio político-pedagógico do Conselho de Escolas de Trabalhadores.

O depoimento do sindicalista Sebastião Lopes de Oliveira Neto, da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, da Escola “Nova Piratininga”, da CUT (Central Única dos Trabalhadores), do Conselho de Escolas de Trabalhadores e, atualmente, membro da diretoria do CEEP (Centro de Educação, Estudos e Pesquisas), pode explicar a diversidade das três entidades escolhidas em relação às demais:

“Os traços constitutivos dessas três escolas se diferenciam, por exemplo, da institucionalidade do “Mesquita”, do “Graham Bell”, como também do colégio dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro, que são mais “escolonas” de sindicato, com problemas de como manter-se, de dar o diploma de 2º Grau, de cobrar ou não cobrar, problemas que nunca se colocaram para essas outras três escolas. Nunca se colocaram porque estavam muito fora dessa estrutura, eram escolas de trabalhadores para trabalhadores, às vezes trabalhadores de fábricas, mais sindical, às vezes trabalhadores mais da comunidade, os pobres, não é? [...] Voltaram-se para aquilo que hoje é chamada de economia solidária, criação do cooperativismo, ligação campo-cidade. No caso do CTC² formava para a fábrica. Mas, também, havia uma certa confiança de que geraria movimentos políticos como foi a tomada dos sindicatos pelos operários no Recife, os particularmente, metalúrgicos: até o atual prefeito do Recife andou passando por aí. [...] O CADTS³ manteve equipes de alunos trabalhadores, alunos que viraram monitores. Quer dizer, eles deram sustentação político-pedagógica e filosófica a essa pessoa, na sua formação, e passaram a responsabilidade da gestão para essas pessoas. [...] O CEEP⁴ vem de uma tradição de vanguarda sindical, de gente enfiada nas lutas das fábricas. [...] A “Nova Piratininga” fez coisas diferentes do CTC e do CADTS, pois bancou uma chapa de oposição sindical, abrigou movimentos de Moradores de Rua, a Regional da CUT, a Fundação “Nativo da Natividade”, o Departamento Nacional do Trabalho no Vestuário da CUT, o Departamento Nacional dos Trabalhadores Químicos, da CUT, o Sindicato dos Correios, Sindicato do Judiciário. Todos tiveram sua primeira sede dentro do prédio da escola. O CPA⁵, a Escola São Paulo Apóstolo e a AST⁶, trabalham com a própria comunidade e com adolescentes.”

O diferencial deste estudo consiste em apresentar um modelo alternativo de educação desenvolvido por trabalhadores para os próprios trabalhadores. Levantamentos realizados revelaram que, no campo acadêmico, existem poucas referências sobre a atuação de trabalhadores, organizados ou não, no campo educacional. Nesse sentido, o trabalho aqui proposto pretende contribuir para suprir importante lacuna na história da educação brasileira.

² Centro de Trabalho e Cultura

³ Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social

⁴ Centro de Educação Estudos e Pesquisas

⁵ Centro Profissional de Adolescentes

⁶ Associação Social Técnica

O recorte cronológico da pesquisa é dado pelo próprio objeto de estudo, período que se estende da década de 60, momento que marca o início de organização das escolas Conselho, até os dias atuais.

Com o objetivo de resgatar a memória das experiências educativas, a pesquisa procurou localizar e levantar, em primeiro lugar, documentos textuais produzidos pelos diferentes agentes sociais. No entanto, logo se verificou, na maioria dos casos, a inexistência desse tipo de fonte. Pode-se aventar a hipótese de que as dificuldades no registro de experiências procedam do distanciamento do operariado, de modo geral, da educação formal, ou, então, dos cuidados com a segurança, da necessidade de não deixar marcas nas atividades realizadas, que poderiam ser arma para os repressores. Enfim, a ausência de documentos escritos pode, também, provir da “cultura” do povo brasileiro, mais apegado à oralidade que ao registro escrito. Fato é que poucas foram as fontes textuais encontradas.⁷

Na busca de pistas, indícios, foram realizadas inúmeras e longas entrevistas com os agentes envolvidos. A riqueza de informações de que essas pessoas são depositárias, tornou necessário, em alguns casos, entrevistá-las mais de uma vez.⁸ Isso permitiu que se levantasse, através da oralidade, aspectos da história desse momento.

A respeito dessa abordagem, a Escola dos Annalles francesa, através de historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre já anunciava, desde a década de 1920, a introdução de novos objetos, novas abordagens, novas formas de investigação histórica denominada, por eles, *Nova História*. As novas categorias de análise introduzidas por essas “novas histórias” vêm sendo exaustivamente debatidas. O presente, só para citar um exemplo, ganhou estatuto diferente depois deles.

O mesmo ocorre com a oralidade. Ela também adquire novo estatuto. Por intermédio da fala, é possível resgatar importantes aspectos da História. Nas décadas de sessenta e setenta, muitos trabalhos de História Oral são desenvolvidos em países europeus e norte-americanos. Nos anos sessenta, Paul Thompson, historiador da Universidade de Essex, orientado pelo historiador George Ewart Evans, sem documentação de arquivo, utilizou relato de testemunhas do passado para escrever sobre a história social inglesa. Essa experiência de Thompson serviu de exemplo para a produção de muitos historiadores, principalmente nos anos 70. Para o Prof. Paul Thompson:

⁷ Nestas circunstâncias, o testemunho oral dos personagens dessa trama constitui-se na fonte principal e quase exclusiva deste trabalho.

⁸ Conseguiu-se resgatar alguns documentos escritos de participantes dessa História, relacionados no Anexo.

*“A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; podem derrubar barreiras que existem entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história fundamental, mediante suas próprias palavras. [...] A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”.*⁹

Os relatos registrados testemunham a impressionante força desses trabalhadores no processo de construção de uma alternativa educacional. Muitos deles se transformaram, inclusive, em professores, criando uma didática própria. Inicialmente, esses “professores” surgiam entre os trabalhadores de uma mesma fábrica, entre aqueles que tinham mais facilidade de se expressar e que possuíam maiores conhecimentos. Apesar de alguns desses monitores não gostarem de exercer essas atividades de ensino ou de alguma parte do saber técnico específico à formação daqueles colegas operários, os monitores se colocavam no campo educacional movidos pela necessidade de viabilizar a seus pares a organização dos conhecimentos gerais e técnicos considerados necessários à sua sobrevivência política e profissional. No dizer do sindicalista Vito Giannotti, italiano de nascimento, que atuou no Brasil como metalúrgico por 22 anos, um dos fundadores da CUT e organizador de uma das experiências educativas: *“era necessário ser um bom professor de Trigonometria, embora detestando Trigonometria”*.

Nos primeiros tempos, o ensino e a troca de conhecimentos desenvolviam-se “informalmente” num canto da própria fábrica, “na hora das refeições”; depois, passaram a se realizar em outro espaço, organizado em sala de aula, no fundo de uma Igreja ou de qualquer agremiação existente nas proximidades da fábrica. Nessa época, a “politização” ocorria na “hora do cafezinho”, mas, depois, o debate político deixou de ser “casual” e passou a fazer parte do currículo dos cursos. A atuação, no local de trabalho, no interior de fábrica, tornava o domínio técnico e a competência política imprescindíveis aos trabalhadores.

A importância desses cursos e sua influência nas “atitudes de classe” foram, no desenvolver dos acontecimentos, como indica a afirmação de Giannotti: *“as greves da década de setenta resultaram, seguramente, também dessas atividades desenvolvidas em São Paulo, no Recife e no Rio de Janeiro, contribuindo para a criação, o delineamento de um novo sindicalismo, desatrelado do Estado”*.

⁹ THOPSON, Paul *A Voz do Passado – História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 p.22

ao desenvolvimento das ações que levaram operários católicos e marxistas a se unirem em iniciativas comuns que se situaram no âmbito das ações da denominada “Educação Popular”. Foram acontecimentos históricos, neste processo, nos quais se verificou a contribuição de alguns grupos de trabalhadores participantes de Movimentos Sociais, Sindicais e Populares na luta pela construção de uma nova proposta de educação voltada aos interesses dos trabalhadores.

O capítulo Dois estuda especificamente o Conselho de Escolas de Trabalhadores - CET, o seu significado e importância na construção da memória operária brasileira.

Os Capítulos Três, Quatro, e Cinco, no esforço de recuperar a trajetória peculiar das experiências educacionais, analisam, respectivamente, cada uma das três entidades escolhidas e suas respectivas propostas pedagógicas: o CTC - Centro de Trabalho e Cultura, do Recife, o CADTS - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social, de São João do Meriti, e a Escola Nova Piratininga (atualmente Centro de Educação, Estudos e Pesquisas - CEEP).

Na elaboração deste trabalho monográfico, procurou-se realizar a exposição ordenada dos dados levantados de modo a obter certa uniformidade na trama apresentada. Entretanto, tal propósito revelou-se muito difícil, uma vez que a documentação relativa a cada escola mostrou-se bastante desigual no que se refere ao número, natureza e qualidade das informações fornecidas. Os relatos dos agentes sociais não possibilitaram, por exemplo, superar lacunas de informação relativas ao conteúdo das disciplinas ministradas. A desigualdade nos dados obtidos gerou, por sua vez, um certo desnível na exposição das diferentes trajetórias escolares, apresentando-se algumas mais completas do que outras.

As “Considerações Finais” realizam uma síntese das ações educativas estudadas, procurando enfatizar os avanços e contribuições das práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, indicam algumas das possíveis limitações encontradas.

Tendo em vista a importância assumida pelos depoimentos dos sujeitos participantes no resgate da memória das experiências educacionais apresentadas, faz-se necessário realizar uma apresentação inicial de cada um dos inúmeros entrevistados, de modo a situá-los no conjunto dessas iniciativas.

BEATRIZ COSTA

Pedagoga formada pela PUC do Rio de Janeiro, na década de 50, desde então trabalha na área chamada de “Educação Popular”, comprometida com os trabalhadores. Participa do CADTS – Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social de São João do Meriti (R.J.), criado na década de 80. Além de fundadora do C.E.T. – Conselho de Escola de Trabalhadores, e com atuação significativa nele trabalha, também na entidade “Nova - Pesquisa e Assessoria em Educação” que, desde 1973, presta serviços a entidades da área de Educação Popular no país.

CARLUCIO CASTANHA JUNIOR

Natural do Recife, Pernambuco, nascido em 1947, trabalhador da indústria têxtil e, depois, da metalúrgica. Na década de 70, participou ativamente das lutas sindicais, através das quais mantinha contato permanente com companheiros da liderança Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. Desempregado e perseguido pela repressão, foi monitor no CTC - Centro de Trabalho e Cultura. Em 1980, transferiu-se para São Paulo, conseguindo emprego na ARNO. Integrou-se às lutas sindicais como membro da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. Foi um dos fundadores e diretor da CUT, participou da fundação da Escola “Nova Piratininga”, é membro Conselheiro do CEEP – Centro de Educação, Estudos e Pesquisas. Atualmente presta assessoria junto à Prefeitura Municipal do Recife.

CECILIA VASCONCELLOS LACERDA GUARANÁ

Paulistana de nascimento foi aluna do Colégio Santa Marcelina, de Perdizes, de onde saiu Professora Primária, tornando-se, em seguida, especialista em Educação Infantil. Formou-se em Pedagogia pela USP, onde cursou Pós-Graduação em Psicologia. Na Rede Estadual de Ensino, foi professora Primária, Diretora de Escola e Supervisora de Ensino, sempre por Concurso Público. Participou da experiência dos Ginásios Vocacionais, quando foi Diretora dos Ginásios de Batatais e de Americana, de 1962 a 1967. Membro da Diretoria da UDEMO (União de Diretores de Escolas do Magistério Oficial), em 1982, participou do Grupo de “Reflexão e Troca de Experiências Didáticas” com o Professor Paulo Freire, que durou até 1984. Em 1983/84, exerceu cargo de Diretora da COGESP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo. Trabalhou nas Secretarias de Educação dos municípios de São Paulo e de Diadema, nos governos do Partido dos Trabalhadores. Está ligada ao CEEP - Centro de

Educação, Estudos e Pesquisas como membro da Diretoria e da Equipe Pedagógica, desde 1997.

CICERO UMBELINO DA SILVA

Cearense, nascido no Crato, em 1961, onde foi lavrador; veio para São Paulo em 1977, aos 16 anos de idade. Inicialmente, trabalhou na Construção Civil, até que, em 1978, tornou-se metalúrgico. Na militância de fábrica ligou-se à JOC – Juventude Operária Católica, depois à PO - Pastoral Operária, e, através dela, ao Movimento Sindical. Na greve de 1978, conheceu os membros da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, da qual passou a fazer parte. Na greve de 1979 foi “piqueteiro” (membro atuante de greve) e acabou por ser preso pela repressão. Desempregado, até então com apenas dois anos de escolaridade formal, frequentou o Curso de Mecânica que a Oposição Sindical dos Metalúrgicos de São Paulo desenvolveu no bairro do Tabor. Na década de noventa, cursou o Supletivo de 1º Grau e, atualmente, completou o de 2º Grau. Foi um dos fundadores da escola “Nova Piratininga” e, desde a fundação do CEEP - Centro de Educação, Estudos e Pesquisas, ocupa sua presidência.

CLARA LUCIA SANTANA SIQUEIRA

Pernambucana, formada em Engenharia Eletrônica pela U.F.P., em 1986, participou desde cedo, de atividades ligadas à Educação Popular. Em 1987, como integrante de um grupo de operários da Oposição do Sindicato da Construção Civil do Recife chegou ao CTC - Centro de Trabalho e Cultura, do Recife, onde contribuiu na realização de curso de alfabetização de adultos. A partir daí integrou-se ao CTC - Centro de Trabalho e Cultura, do Recife, onde exerceu a monitoria de Eletricidade, para classes de adolescentes e, depois, para alunos trabalhadores adultos. Foi Coordenadora Pedagógica em 2 dos 8 anos em que esteve no CTC - Centro de Trabalho e Cultura, do Recife. Participou, também, no CTC - Centro de Trabalho e Cultura, do Recife do grupo de Prestação de Serviço de Manutenção de Empresas do Grande Recife, principalmente no ramo de tecelagem. Transferiu-se para São Paulo, em 1995, exercendo o magistério técnico “Paula Souza” e na escola “Nova Piratininga”. Foi professora de Eletrotécnica no Curso de Formação Profissional da prefeitura de Santo André, de 1998 a 2000. Em 2001, regressou a Recife.

FRANCISCO LARA

Mineiro de Rezende Costa, formado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Em 1971, por motivos políticos, transferiu-se da cidade de Contagem, onde era metalúrgico, para o Rio de Janeiro. Desde 1972, ligou-se a entidades que trabalham com Educação Popular, sendo um dos fundadores do CADTS - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social, de São João do Meriti, e também do CET - Conselho de Escolas de Trabalhadores, onde desempenha atividade na secretaria-geral. Ocupa, também, a direção da ONG denominada CAPINA, - Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa.

JOSÉ COSTA PRADO

Pernambucano da Zona da Mata, nascido em 1954, veio para São Paulo aos 20 anos. Frequentou curso no CETAP - Centro de Treinamento e Adaptação Profissional (hoje Museu do Imigrante, no Brás, um departamento da Escola SENAI Roberto Simonsen, onde aprendeu a profissão de Torneiro Mecânico. O seu primeiro emprego foi como Meio Oficial de Torneiro Mecânico, na BROBRAS, empresa metalúrgica da Ipiranga, que obrigava a sindicalização de seus operários. Frequentador das atividades do sindicato, ligou-se, durante o movimento grevista de 78, à Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. Desempregado, foi aluno do Curso Intensivo de Mecânica (Controlador de Medidas e Ajustador Mecânico), de três meses de duração, dado pelos próprios operários da Oposição Sindical dos Metalúrgicos de São Paulo, na Zona Leste, no Jardim São Gonçalo. Foi do grupo fundador da Escola "Nova Piratininga". Atualmente, é Professor no CPA - Centro Profissional de Adolescentes e atua, como diretor, no SITRAEMFA - Sindicato que representa os trabalhadores em entidades de assistência-social, de São Paulo. É Conselheiro do CEEP - Centro de Educação, Estudos e Pesquisas, em São Paulo. Ao final de 2000, foi aluno do Curso Supletivo Profissionalizante de 1º Grau, coordenado pelo CEEP.

LEONILDO RODRIGUES DE ASSIS

Paulistano, nascido em 1943, filho de operário, exerceu por mais de 20 anos a profissão de serralheiro. Chegou ao Movimento Sindical através de associações católicas: Congregação Mariana, a JOC, Movimento Eclesial de Base e, finalmente, a PO - Pastoral Operária. Desde 1976, ligou-se à Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. Autodidata e Professor de Serralheria, foi Coordenador Pedagógico da Escola "Nova Piratininga" de 1985 a 1995.

Atualmente, é Coordenador Pedagógico do CPA – Centro de Profissionalização de Adolescentes, que funciona na Zona Leste da Capital, escola também vinculada ao Conselho de Escolas de Trabalhadores.

NÁDIA GEBARA

Originária do movimento estudantil universitário, formada em Física pela USP, trabalha, desde a década de 70, com formação sindical e na área de formação popular ou Formação Profissional. Ligada à Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, participou da escola “Nova Piratininga” e do CEEP como professora e membro da Equipe Pedagógica. Faz parte da “RECONSTRUÇÃO”, entidade que atua junto às instituições sindicais e populares na sistematização das suas experiências e na realização de cursos de formação política.

NEILAN HUMBERTO SPINELLI

Carioca, militante da JUC - Juventude Universitária Católica, formado em Engenharia Mecânica na PUC do Rio de Janeiro. Instalou-se em Recife em 1969 e o Bispo D. Lamartine conseguiu seu primeiro emprego numa fábrica, sendo logo depois convidado a participar do Projeto Operação Esperança, promovido pela Arquidiocese de Recife e Olinda, para desenvolvimento de cursos de formação profissional em bairros do Recife. Na década de 80, foi convidado a coordenar o projeto pedagógico profissionalizante do CTC – Centro de Trabalho e Cultura, nele permanecendo até o momento como Professor voluntário de Eletricidade Industrial.

SEBASTIÃO LOPES DE OLIVEIRA NETO

Nascido em Goiania, em 1951, filho de professora primária e de pequeno agricultor, já era militante aos 15 anos. Em São Paulo, trabalhou em diferentes empresas metalúrgicas de grande porte (Arno, Ford, etc), como torneiro mecânico. Engajado na luta contra a ditadura teve que interromper seus estudos, por ter sido preso, e permaneceu na clandestinidade por 8 anos. Em 1975, foi aprovado em 2º lugar num curso especial do SENAI SUÍÇO - BRASILEIRO, e, no ano seguinte, foi aprovado no exame de maturidade de 2º Grau (o Artigo 99). É um dos fundadores da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo e da CUT, entidade da qual foi diretor. Fundador da escola “Nova Piratininga”, e do Conselho de Escola de Trabalhadores, participa do CEEP (Centro de Educação, Estudos e Pesquisas) e é presidente do IIIEP - Intercâmbio, Informação, Estudos e Pesquisas, entidade criada como

entidade criada como extensão do CEEP e destinada a prestar assessoria no campo da Educação e Formação Profissional a entidades do movimento popular e sindical.

SERGIO FLORENTINO

Paulistano da região de Santo Amaro, de origem operária, aos 15 anos fez curso de Ajustador Mecânico no SENAI. Após um ano, já como Ferramenteiro, foi trabalhar na indústria metalúrgica. Na década de 70, cursou o SENAI SUÍÇO-BRASILEIRO, no bairro do Ipiranga, onde conheceu o companheiro Neto (Sebastião Lopes Neto), tornando-se membro da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. Junto com ele fez a Qualificação em Mecânica de Precisão. Foi fundador e primeiro professor da Escola “Nova Piratininga”, atividade que desenvolveu, por muitos anos, concomitantemente com a de operário metalúrgico. Permaneceu na Equipe Pedagógica da Escola “Nova Piratininga” até o seu final. Ministrou vários cursos de Informática no CEEP - Centro de Educação, Estudos e Pesquisas, em São Paulo, área em que se especializou. Atualmente leciona Manutenção de Microcomputadores no CPA – Centro de Profissionalização de Adolescentes.

SUELI BOSSAM

Paulistana, nascida em 1954, formada em Sociologia, pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, foi militante e apoiou a Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. Foi Professora dos Cursos Supletivos realizados pelas então denominadas “Associações de Trabalhadores”, mantidos nos bairros industriais da cidade, na década de 80. Participou ativamente da Escola “Nova Piratininga” desde sua fundação até o seu final, como professora, membro da sua Equipe Pedagógica, e, também, como coordenadora. Foi professora de Informática e atualmente participa da Equipe Pedagógica do CEEP.

VITO GIANNOTTI

Italiano de nascimento há mais de 30 no Brasil, tem formação universitária, foi operário metalúrgico por mais de 20 anos. Membro da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo e fundador da CUT - Central Única dos Trabalhadores foi um dos organizadores da Escola “Nova Piratininga” e é Conselheiro do CEEP – Centro de Educação, Estudos e Pesquisas. Hoje, além de escritor e jornalista, é professor de Comunicação para trabalhadores de sindicatos atuantes e membros de movimentos populares.

WALDEMAR ROSSI

Nascido em Sertãozinho, no interior paulista, em 1934. Apesar de ter começado a trabalhar aos 10 anos de idade como “bóia-fria”, cortador de cana, chegou a fazer o curso primário. Na juventude, tornou-se pedreiro, profissionalizando-se na área de construção civil. Membro da Congregação Mariana de Sertãozinho, onde conheceu a Ação Católica. Foi fundador da JOC – Juventude Operária Católica - na região de Ribeirão Preto, sob a orientação do Bispo D. Luís do Amaral Mozinho. No início dos anos 60, veio para São Paulo, onde se tornou metalúrgico, chegando a controlador de qualidade. Foi coordenador regional e estadual da JOC e, na década de 70, um dos fundadores da PO – Pastoral Operária de São Paulo, da qual ainda é coordenador. Militante sindical e fundador da Oposição do Sindical Metalúrgica de São Paulo, disputou, por três vezes, por esse grupo, a presidência do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, sendo “derrotado” por Joaquim dos Santos Andrada, o famoso “Joaquinzão”, presidente do Sindicato, imposto pelo governo da ditadura. Participou da fundação da escola “Nova Piratininga” e continua ligado aos Movimentos Sociais. É membro do Conselho do CEEP.

Entrevistas realizadas em situação de grupo:**CADTS - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social.****12 MONITORES:**

André Faria, Ana Cândida da Silva Gomes, Genúzia de Lacerda e Silva, José Ítalo B. de Albuquerque, Leilane Brito Mosry da Silva, Luiz Cláudio F. da Costa, Maria Sueli Bus de Sousa Marli da Silva Paulo, Nuno José Lopes Neto, Roberto de Jesus Rezende, Severino Cosmo da Silva e Vânia Valdo dos Santos.

CEEP - Centro de Educação, Estudos e Pesquisas, em São Paulo.**ENTREVISTA REALIZADA POR SILVIA MANFREDI:**

Em 14/08/ 97, com Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Cecília V. Lacerda Guaraná, Cícero Umbelino da Silva, José Lucas dos Santos, Sergio Florentino e Raimundo Moreira de Oliveira.

CAPÍTULO UM
O EMBRIÃO DO MOVIMENTO EDUCACIONAL DOS TRABALHADORES

“Não é suficiente que voltemos os olhos apenas ao mundo que vem pela frente. Temos que considerar a sociedade na qual vivemos. Viemos de uma colônia portuguesa da época do mercantilismo, que desqualificou o povo – aqui nascidos ou para aqui ‘importados’ – enquanto gente. Vivemos uma neocolonização autofágica, que o império tornou endógena e que a República consolidou: República modo de dizer, de fato Reprivada”.¹

Historicamente, desde o período colonial a sociedade patriarcal e escravocrata brasileira classificava qualquer atividade manual, qualquer ofício de subsistência, com menosprezo, como atividade aviltante e repugnante, “coisa de escravo”. A educação era privilégio de poucos, apenas, “para atender às necessidades de uma sociedade agrário-exportadora organizada sob o signo do latifúndio e do trabalho escravo, e preservar o sistema de dominação e de poder vigentes”².

Na segunda metade do Século XIX, as profundas transformações econômicas introduzidas pela lavoura de café na Província de São Paulo, acabaram por promover o aparecimento do trabalho livre e contribuíram para uma radical modificação do espaço rural e urbano da Província. Um importante aspecto desse processo de transformação foi o surgimento de novas ocupações e profissões como bancários, contadores, construtores e inúmeras outras que acabaram por criar a necessidade da introdução de cursos profissionalizantes. Assim, o governo brasileiro passou a desenvolver uma política educacional que pudesse assegurar a implantação do modelo preconizado pelo projeto liberal conservador de sociedade então em construção. Um outro modelo também estava sendo gestado no mesmo período, e sugeria a modificação da própria sociedade como um todo – era o modelo dos trabalhadores. Havia, ainda, setores da Igreja intervindo ativamente nesse processo, buscando manter sua até então substancial influência sobre os rumos da educação entre nós.

¹ do documento do CET, “Esboço para Discussão de Uma Proposta de Educação contra a Exclusão: Centros Públicos de Educação”;

² Moraes, Carmen Sylvia “Ensino Médio e Qualificação Profissional: Uma Perspectiva Histórica” in Educação e Trabalho No Capitalismo Contemporâneo. São Paulo 1999 p125

1.1. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO REPUBLICANO

O processo de instalação e desenvolvimento industrial exigiu do governo uma nova atitude quanto à formação de mão de obra adequada. O Estado, ainda centralizador da ordem educacional do país, não pode ficar alheio à chegada de trabalhadores do campo para o meio urbano onde a indústria se desenvolvia. O ensino profissional, tímido no Império e na Primeira República, foi merecendo mais atenção dos governantes e dos empresários. Entretanto, no que se refere à atuação governamental no campo de “instrução popular”, Jorge Nagle, destaca que ainda na Primeira República, a escola profissionalizante era caracterizada, ainda, com o colorido dos tempos do Império: *“organizada com o objetivo expresso de atender às classes populares e os desfavorecidos pela sorte”, sem dúvida visando “à regeneração pelo trabalho”*.

Por outro lado, recentes pesquisas, como a de Moraes (1990), demonstram que, nesse período, para responder às necessidades de mão-de-obra especializada nos centros urbanos desenvolvidos, sobretudo aqueles em processo de industrialização, como São Paulo, vários setores organizaram escolas profissionais destinadas à formação local de trabalhadores. O Liceu de Artes e Ofícios, criado em 1883, com o objetivo de capacitar trabalhadores para o setor da construção civil e do mobiliário, e as escolas profissionais oficiais – masculina e feminina – criadas na capital, em 1911, foram destinados, especificamente, “aos filhos de operários.”³ Em 1923, o engenheiro Ítalo Bolonha (1956) registra a implantação do ensino técnico profissional ferroviário, em São Paulo, com a fundação da “Escola Profissional Mecânica”, anexa ao Liceu de Artes e Ofícios, cujo diretor era Roberto Mange. Em convênio com as principais empresas ferroviárias: Paulista (São Paulo Railway), Sorocabana, Mogiana, surgiu o “Centro do Ensino Ferroviário”, que recebeu os jovens da “Escola Profissional Mecânica”, que iriam trabalhar naquelas ferrovias. A partir de 1934, entraram em funcionamento os núcleos de ensino ferroviário no interior do estado: Jundiaí, Campinas Rio Claro, Araraquara, Sorocaba, Bauru e Bebedouro.

Segundo Cunha (1977), a Constituição de 1937 colocava como dever dos industriais e dos sindicatos a criação de escolas de aprendizagem destinada a seus empregados e associados. Em 1939, Getúlio Vargas decretou a obrigatoriedade de as indústrias com mais de

³ Em 1909, pelo decreto-lei n.º 7.5566, o Governo Federal determinava a criação de escolas de aprendizes em cada uma das capitais dos Estados, definidas para o ensino profissional primário e gratuito, com admissão de crianças de 10 até 13 anos, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1910 havia 19 dessas escolas, com uma matrícula de 2.118 alunos e 1.248 freqüentes.

500 operários instalarem cursos de aperfeiçoamento para seus empregados menores e adultos. Em 1940, surgiu o decreto regulamentador desses cursos mantidos pelas empresas ou consórcios. Foi providenciada pelo Consórcio de Interventores Estaduais a criação de um órgão nacional, integrado por representantes estaduais dos empregados e dos empresários, com responsabilidade de resolver as questões do ensino profissional.

O decreto-lei N.º 4.073, de 1942, determinava que as escolas não seriam instaladas dentro das fábricas, mas em locais próximos a elas; a tributação compulsória às empresas, na folha de pagamento, garantiria sua manutenção. No mesmo ano, 1942, o presidente Getúlio Vargas e o seu ministro Gustavo Capanema assinaram o decreto-lei n.º 4048, que criou o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), com o objetivo de desenvolver cursos de aprendizagem e de aperfeiçoamento para operários.⁴ Por esse decreto, o SENAI deveria ser mantido com a verba de 1% da folha de pagamento das indústrias recolhida por intermédio da Previdência Social, que fazia o repasse à Confederação Nacional da Indústria – CNI. A caracterização dessa entidade foi bem feita por Cunha, ao descrevê-la como *“fruto da intervenção do Estado na Economia, seguindo os padrões típicos do patrimonialismo e do corporativismo”*⁵

Ainda em 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de preparar profissionais trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca, sendo instituída a Rede Federal de Estabelecimentos do Ensino Industrial. Os “Liceus Industriais”, que eram escolas de aprendizes, passaram a ser chamados de Escolas Técnicas, com atribuições de formar técnicos para a indústria (supervisores) e os próprios docentes para o ensino industrial.

O SENAI foi, por muito tempo, o modelo de formação profissional do operariado, conforme o registro do Professor Luiz Antonio Cunha:

“Nos anos quarenta, (o Senai) iniciou suas atividades priorizando a aprendizagem industrial para qualificar o operariado para a indústria nascente; nos anos 50 foi a vez da modalidade de treinamento, correlativa à industrialização segundo moldes da grande indústria; nos anos 60 a ênfase recaiu na polivalência. Nos anos 70, a ênfase na habilitação (técnica de 2º Grau) resultou mais de uma política educacional de

⁴ O decreto determina que os recursos destinados à manutenção do Senai seriam oriundos da contribuição compulsória das empresas associadas (1% do valor da folha de pagamento), procedimento que permanece até hoje. Embora os recursos sejam públicos, a gestão é privada, restrita aos empresários (Confederação Nacional das Indústrias – CNI).

⁵ Cunha, Luiz Antonio *“O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo”* São Paulo: UNESP, 2000 PP.218 a 233

profissionalização universal e compulsória do que de mudanças do setor produtivo. [...] De uma instituição de estatuto equivoco, o Senai teria abandonado a base estatal de sustentação, num processo de autoprivatização. Mas, nesse movimento de translação sócio-política, o Senai assume a posição de competidor num mercado em que já não será a única instituição fornecedora de formação profissional.”⁶

Parte integrante da política educacional dos governos brasileiros desde sua criação, o Senai, e outras agências de ensino profissional têm centrado suas atenções e direcionado suas diretrizes à constituição de uma mão de obra que esteja perfeitamente formatada aos moldes do novo tipo de sujeição exigido pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelo modelo de Estado que vinha sendo forjado entre nós:

“Não obstante as flutuações observadas na atuação dos grupos que dominavam o executivo nos primeiros anos da década de 1960 é possível afirmar que, em suas linhas gerais, essa atuação aparecia comprometida com a realização de um projeto de desenvolvimento bem definido. Apesar da maciça penetração de investimentos estrangeiros durante a gestão Kubitschek, o desenvolvimento voltava agora a propor-se em termos marcadamente nacionalistas. Entendia-se que o país, na época, vivia uma etapa de pré-revolução. E, segundo afirmava um dentre os principais formuladores da atuação do Governo, “as tensões sociais” que então caracterizavam a vida nacional pareciam encontrar sua causa “no ajustamento existente entre as expectativas criadas pelo próprio desenvolvimento no conjunto da população e o limitado acesso permitido aos frutos desse desenvolvimento”. O desenvolvimento por definição, compreendia o aumento da disponibilidade de bens e serviços para fins de consumo e investimento. [...] Ora, as circunstâncias históricas em que se vinha realizando o desenvolvimento brasileiro recente criaram condições para que se processasse inusitada concentração de renda, tanto geográficas quanto setorial e social. O limitado acesso aos frutos do desenvolvimento e as insatisfações daí resultantes seriam uma das conseqüências desse fato. Somente um elevado ritmo de desenvolvimento econômico (...) conduzido com verdadeiro critério social possibilitaria evitar a preeminência de soluções revolucionárias apoiadas na agudização das crescentes ansiedades coletivas. [...] A tarefa básica no momento desse projeto de mudança não-negadora-do-capitalismo consistia, pois, em dar maior flexibilidade às estruturas, por meio da realização das reformas agrária, administrativa, bancária e fiscal [...] como meio de mobilização de apoio indispensável à sua própria realização e, principalmente, como instrumento de incorporação de novos contingentes populares às bases de sustentação política dos grupos que se propunham a realizá-las.”⁷

As propostas de reforma de base do Governo Goulart atingiram os estudantes, operários, intelectuais, enfim “as massas urbanas” e até “as massas camponesas”, que passaram a defendê-las. Nesse contexto, no Recife, o educador Paulo Freire cria um método de alfabetização de adultos numa nova perspectiva, assim caracterizada por Celso Beisiegel :

⁶ idem PP.218 A 233

⁷ Beisiegel, Celso de Rui “Política e Educação Popular” São Paulo: Ática, 1992 pp 15 e 16

“uma educação autêntica, comprometida com a formação da consciência, a promoção do diálogo, a introjeção da autoridade, o autogoverno, a participação responsável do povo no processo de desenvolvimento social. [...] E a propósito das orientações e conteúdos do ensino cabia reafirmar aquelas críticas já formuladas anteriormente... O ensino primário “superposto” à realidade, seletivo, intelectualizante, memorizador, cultivando a palavra oca e o discurso desprovido de significados existenciais, não respondia às exigências educacionais da coletividade, porque não proporcionava à clientela a base de conhecimentos indispensáveis à formação para o trabalho na agricultura, nos serviços, nas fábricas. [...] Este ensino tampouco promovia a formação das reclamadas “disposições mentais críticas” favoráveis ao desenvolvimento e indispensáveis à democratização da vida social. Conduzindo autoritariamente, valorizando o “comunicado” e avesso à prática da “comunicação”, inibia o diálogo, levava à “domesticação” dos educandos.”⁸

A partir do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que criava o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, utilizando a metodologia desenvolvida por Paulo Freire, se caracterizava a mudança operada na política educacional do governo Goulart em relação às iniciativas ministeriais anteriores:

“um esforço dirigido às massas iletradas da população”, entretanto, esse novo projeto “preconizava a alfabetização e a “conscientização” de todos, mesmo quando nem todos estivessem conscientes de suas necessidades de educação. Seus conteúdos estavam vinculados a um particular projeto de melhoria da sociedade. [...] contrariava fortemente as orientações dos movimentos anteriores.”⁹

O “método Paulo Freire” inicialmente endereçado à alfabetização de adultos refere-se à educação em geral, chamado atenção do mestre para o ser humano que ele tem à sua frente, cidadão-trabalhador, com sua bagagem de vida, disposto a aprender, mas capaz de interagir, ativamente, nessa tarefa de aprendizado.

Em seu método o Prof. Paulo Freire defendia o aproveitamento da experiência de vida dos alunos, o aprendizado voltado para a sua realidade concreta, podendo-se discutir as implicações políticas e ideológicas decorrentes dessa realidade.¹⁰

Já na década de 70, com o endurecimento do regime militar, o modelo de educação proposto por Paulo Freire foi abandonado, dando lugar à lei 5692/71 que preconizava um sistema de educação profissional que nunca foi adequadamente implantado, pelo menos nas redes públicas de ensino. Novamente, o Senai e outras agências do mesmo tipo, como Senac e Sesc assumem a liderança do ensino profissional.

⁸ idem p 193

⁹ idem p 45

¹⁰ FREIRE, Paulo “Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p.33

Na década de 1980, a sociedade brasileira passou a viver um lento processo de redemocratização que reintroduziu o debate sobre os problemas da educação escolar, e passou-se a considerar a necessidade de um novo projeto educacional. Com a nova constituição democrática de 1988, reafirmava-se a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a qual foi promulgada apenas no ano de 1996.

No Brasil atual, o governo Fernando Henrique vem executando a proposta programática apresentada desde o tempo que ainda era candidato ao primeiro mandato presidencial. As convicções políticas e as alianças levadas a cabo por seu governo resultaram numa política educacional que não propõe, por exemplo, aumentar as verbas públicas à educação de Ensino Médio, mas, “recolocar ou criar novas fontes adicionais de recursos” e, para isso, estabeleceu parâmetros de mercado nos serviços educacionais. Na visão do ministro Paulo Renato de Souza, as Escolas Técnicas Federais eram as grandes sorvedouras de verbas e apresentavam distorção nas suas atribuições sociais, servindo de “trampolim” para a universidade e não proporcionando mão-de-obra necessária para o mercado. Essas foram as principais justificativas para a reforma do ensino técnico. Pelo Decreto 2208/97, as Escolas Técnicas Federais ficam restritas ao ensino do saber técnico, como modalidade de educação pós-média. Como era necessária “uma reorientação das políticas de mão de obra, de forma a permitir melhor adaptação dos trabalhadores às tecnologias modernas”, a direção dada ao ensino profissional foi a de um amplo programa de melhoria de educação básica e de qualificação de mão de obra, através da criação de “projetos de educação complementar”. Os recursos para a implantação da reforma seriam retirados do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, ou seja, para a implantação do Sistema de Educação Profissional (R\$ 5000 milhões de Reais) provém – 50 % do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), 25% do FAT e 25%, de recursos orçamentários da União. Em virtude da heterogeneidade da força de trabalho foram adotados tanto os métodos de capacitação em massa, destinados aos trabalhadores de baixa renda, quanto programas destinados a aperfeiçoar e desenvolver a iniciativa e a capacidade gerencial dos pequenos e médios empresários e trabalhadores por conta própria”(Cunha, 2000). Geralmente são cursos de menos de 50 horas. Os projetos são executados de forma terceirizada, mediante licitações. As parcerias são feitas com entidades não governamentais, sindicatos de trabalhadores, fundações, universidades e outras entidades, como ilustra o texto indicado:

“Em termos de políticas públicas voltadas para os desempregados, só recentemente (1993) passou a existir e, com muitos problemas, o programa de qualificação e requalificação profissional, orientado pela Secretaria de Formação Profissional - SEFOR, e aplicado pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. Tais programas ressentem-se da ausência de um plano de formação continuada, consistindo na organização de cursos isolados, dispersos, de curta duração, que realizam a requalificação adaptativa dos trabalhadores ao mercado de trabalho. Além disso, a deliberação sobre a utilização dos recursos do FAT é realizada pela SEFOR, entidade governamental integrada aos objetivos do Mt. É preciso considerar que parcela importante dos recursos do PLANFOR está sendo destinada às Empresas para a realização de cursos de qualificação profissional, inclusive para empresas beneficiadas como subsídios fiscais. A qualificação profissional realizada pelas empresas com recursos do PLANFOR é parte do pacote oferecido pelos governos estaduais (junto com os demais incentivos). Na maioria das vezes, essas empresas, ao se instalarem, fazem a contratação através de falsas cooperativas ou de outras formas (de governantes eleitos pelo povo e demais instituições democráticas), a política educacional, em geral, e a profissional, em particular, tem obedecido ao que se denomina ser padrão de administração “zig-zag”.”¹¹

A análise dos padrões de gestão que prevalecem nos sistemas públicos de ensino chamou de administração zig-zag as oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha uma idéia

“salvadora” para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim, as idéias “salvadoras” para a crise da educação nos planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, freqüentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente do ministério ou da secretaria durante todo o mandato do presidente, do governador ou do prefeito. [...] O ensino técnico foi objeto de mais um movimento zig-zag, que tanto tem contribuído para a desorganização, a piora de qualidade e a desmotivação dos docentes no Brasil. [...] O zig-zag é particularmente danoso por representar uma volta atrás na no processo de unificação da estrutura educacional, que, anunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, vinha desenvolvendo desde a promulgação das “leis de equivalência” dos anos 50. A volta atrás que agora se dá, ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, deverá representar o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentalização das situações das classes sociais.”¹²

¹¹ CUNHA, Luiz Antonio *Ensino, Médio E Ensino Profissional” texto da 20ª Reunião da ANPEd*: Caxambu de 21 25/09/1997

¹² Cunha, Luiz Antonio “Ensino Médio Profissional : da Fusão à Exclusão” ANPED Caxambu/ MG, 1997p.1

1.2 OS TRABALHADORES E A EDUCAÇÃO

As notícias mais antigas sobre a atuação de trabalhadores na educação reportam à iniciativa dos militantes anarquistas durante a primeira república, os quais mantiveram a tradição trazida da Europa de realizações sócio-culturais que envolviam a participação da família dos trabalhadores, como, por exemplo, a promoção de saraus, apresentações teatrais ou musicais, piqueniques, etc. Acrescentavam a essas atividades um “momento de reflexão”, promovido por meio de conferências sobre a ideologia anarquista através de notícias sobre o “movimento no mundo”.

Em maio de 1902, os anarquistas fundaram a "Escola Libertária Germinal", instalada no Bom Retiro, em São Paulo, para alfabetização de adultos, com curso noturno. Entretanto, por falta de fundos, a instituição teve suas atividades suspensas em 1904. De 1912 a 1919, os anarquistas mantiveram a Escola Moderna nº 1, escola racionalista nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, criada em 1901, por Francisco Ferrer Guardia. Localizada em São Paulo, no bairro do Belenzinho, foi criada por um Comitê Organizador, para a educação dos filhos de trabalhadores.

Para melhor caracterizar a Escola Moderna nº 1 torna-se importante mencionar alguns trechos de artigos publicados em jornais e boletins operários, transcritos por Flávio Luizzetto (1986) em sua análise da proposta educativa dos anarquistas:

“... ensino teórico e prático, segundo os métodos da pedagogia moderna, com as quais se ministra aos alunos uma instrução que os habilita para o início das atividades intelectuais e profissionais, assim como uma educação moral baseada no racionalismo científico.” (A Plebe, 1917)

“... educação aliada a uma instrução de acordo com a verdade, [...] cultivar os sentimentos de amor pela paz, pelas letras e pela humanidade, fazendo despertar na infância o desejo de uma vida fraternal, humana, livre dos prejuízos resultantes das convenções sociais”. (O Início, 1914)

“... uma educação despida de preconceitos, alheia à moral corrente do venha a nós, baseada nos fatos e fenômenos naturais, na observação e na crítica racional. Nada de fórmulas feitas, mas o aluno mesmo ser levado a descobrir o fenômeno, a causa ou a lei natura a que obedece. Não a apologia desse estado social, mas a crítica das instituições e a demonstração de que são um obstáculo à felicidade do povo e daí a necessidade de as aniquilar” (Boletim da Escola Moderna, 1918).

“Eram oferecidos três cursos: primário, médio e adiantado, no período diurno (das 11h30m às 16h30m) e noturno (das 19h às 21h). O Curso Primário compunha-se de Português, Aritmética, Caligrafia e Desenho. O Curso Médio de Gramática, Aritmética,

Geografia. Princípios de Ciência. Caligrafia e Desenho. O Curso Adiantado: de Gramática. Aritmética. Geografia. Noções de Ciências Físicas e Naturais. História. Geometria. Desenho e Datilografia. O anúncio oferecia às meninas um curso de "Trabalhos Manuais: costura e Bordado, etc." (A Plebe, 1917)

A escola caracterizava-se por ser de tempo integral, "racional", mista e "libertária". De acordo com o seu "Programa Educacional", deveria suprimir três práticas habituais nas escolas (oficiais): a disciplina, os programas e as classificações. A primeira, porque "gerava a dispersão e a mentira"; a segunda, "porque anulava a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade"; e a última, "porque causava a rivalidade, a inveja e o rancor"¹³ Eram alunos da escola os filhos de trabalhadores e, também, os filhos de pequenos proprietários (o farmacêutico, o dono de armazém), enfim, moradores do bairro e simpatizantes da causa anarquista.

É importante registrar a preocupação pedagógica com o ensino de humanidades e as constantes discussões sobre os acontecimentos históricos noticiados por jornais, revistas e folhetos do Movimento Anarquista Europeu.

Não se tem notícias de haver existido, na época, qualquer iniciativa de ensino profissional. No entanto, é interessante notar que já se faziam "excursões", atividades fora da sala de aula, passeios que eram promovidos para "os alunos praticarem redação", conforme a seguinte apresentação:

"Um passeio à margem do Tietê. No sábado, dia 6 de março, nós nos reunimos todos às 7 horas da manhã na nossa Escola e cantamos os hinos A Mulher e o Primeiro de Maio. Depois de meia hora saímos, e descemos a rua Catumbi, tomamos a travessa do mesmo nome, fomos pela rua dos Prazeres, descemos a rua Cachoeira e seguimos uma rua cujo nome eu não sei. Eu vi pelo caminho uma pontesinha na travessa da rua Catumbi. Lá o nosso professor nos explicou que os troncos das taquaras se chamam rizônia e que esses troncos caminham debaixo da terra. Ao chegarmos ao rio Tieté vimos barcas dentro e fora do rio. Um menino estava nadando vestido de calças no meio do rio. Vimos as barcas no meio do Tieté e também uns meninos caçarem peixes. Depois brincamos de Caracol e Ceranda-Cerandinha. O João Bento, o Bruno, o Ernesto, o Carlos Chiesa e o Abílio Bento recitaram. Na ida vimos um cavalo morto e o Miniere botou flores em cima dele. O professor disse que o Miniere fez bem de botar flores em cima do cavalo morto. Na volta o professor nos mandou pegar uma varinha de flores e pegamos também taquaras de bambu. O Abílio Bento fez um estoque para mim. Na ida e na volta nos sentamos em cima de um ventilador de esgoto. Chegamos à nossa Escola quando faltavam 25 minutos para as dez horas. Depois o professor nos deu os cadernos e fomos embora para nossas casas. Edmundo Mazzone (O Início, 1915)."

¹³ LUIZZETO, Flávio "O Movimento Anarquista em São Paulo: a Experiência da Escola Moderna (1912-1919) in Revista de Educação e Sociedade nº 24, agosto de 1986 pp. 18 a 47

Em 1919, o Diretor-Geral da Instrução Pública, Professor Oscar Thompson,¹⁴ fechou a Escola Moderna nº 1, alegando que ela visava "à propagação de idéias anárquicas e à implantação do regime comunista", e estava, portanto, "empenhada na propaganda de idéias subversivas."¹⁵

Os anarquistas ainda tentaram viabilizar a Escola Moderna nº 2, organizada nos moldes da nº 1, no bairro do Bom Retiro, mas dela não se têm muitas notícias.

Por volta de 1925, os anarquistas de São Paulo, que tiveram significativa atuação na greve de 1917, haviam perdido grande parte de sua influência, sendo substituídos pelos comunistas que assumiam a liderança do movimento sindical.

As associações de trabalhadores, que resultaram nos sindicatos, se preocuparam com a formação político-ideológica de seus membros, promovendo estudos, conferências, etc, dentro de suas entidades. Alias, o espírito corporativista e assistencialista já caracterizavam os sindicatos de então. O sindicalismo mais característico, atrelado ao Estado, passou a existir com Getúlio Vargas. Na década de sessenta é que surgiram movimentos dentro dos sindicatos defendendo um sindicalismo independente do Estado. Os sindicatos mais expressivos, como o dos Metalúrgicos de São Paulo, estavam em mãos dos comunistas.

"Os trabalhadores também perceberam que esse sindicalismo era só artificialmente unificado. Na realidade, cada sindicato mostrava-se separado de forma estanque dos outros. Era necessário criar um sindicalismo unitário, unificado, sem necessidade da mal fadada lei de unicidade sindical. Pouco a pouco criam-se focos de resistência ao rolo compressor da Ditadura Militar, que queria desvirtuar a idéia de sindicalismo enquanto ferramenta de luta operária. Esses núcleos de resistências estruturaram-se aos poucos e tornaram-se oposições sindicais, temperando-se e aprofundando sua visão de luta contra o sindicalismo oficial atrelado, o chamado "sindicalismo [...] pelego". [...] Surgiram as Oposições Sindicais, muitas delas oriundas das "Comissões de Fábricas"..."¹⁶

As experiências educativas que surgiram não se constituíram como movimentos promovidos por sindicatos, Estado ou classe dirigente. Os três exemplos de escolas apresentados nesse trabalho representam propostas alternativas, independentes, voltadas para o desenvolvimento, a autonomia intelectual do trabalhador e a construção de uma sociedade sem exploração e opressão. Na implementação desse projeto educacional, é possível verificar a aproximação entre trabalhadores grupos católicos e militantes de diferentes agrupamentos

¹⁴ idem p.

¹⁵ idem p.

¹⁶ GIANNOTTI, Vito/ NETO, Sebastião "CUT Por Dentro e Por Fora". Vozes: São Paulo, 1990 p.23

marxistas, da esquerda. A escola "Nova Piratininga", de São Paulo, nasceu do trabalho e da luta dos sindicalistas da Oposição Sindical dos Metalúrgicos de São Paulo, movimento que reunia trabalhadores, católicos e marxistas em oposição à orientação oficial de sua entidade. As escolas do Recife – o CTC- "Centro de Trabalho e Cultura", e de São João do Meriti, o CADTS – Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social, representam também esse agrupamento de trabalhadores católicos e marxistas.

Com o advento da ditadura militar, em 1964, todos os descontentes com ela procuraram se unir. Daí teve início o movimento pedagógico que se endereçou ao Conselho de Escolas de Trabalhadores. Pedagogia que, como Gramsci, reconhecia que, em todos os grupos sociais há intelectuais, que defendiam uma educação conscientizadora, como a de Paulo Freire, enfim, que dava ao homem a dignidade da cidadania, além de aumentar os quadros dos trabalhadores que lutavam pelo sindicalismo desatrelado do Estado e defensor de uma sociedade igualitária. Entretanto, muitos desses acontecimentos históricos não puderam ser registrados (ou se perderam), mas nem por isso deixaram de ser testemunhados por seus participantes. Foi principalmente o registro oral (entrevistas) desse feito educacional que permitiu a composição da história de todo esse trabalho.

1.3. A IGREJA E A EDUCAÇÃO

Desde o descobrimento, a religião católica foi oficializada na colônia como cópia da existente em Portugal. O padroado praticado na metrópole se estendeu à colônia e a Igreja passou a desempenhar papel de apoio aos interesses político-econômicos lusitanos. A permanente intervenção da Igreja Católica no campo educacional também veio do Século XVI, sendo os jesuítas os repensáveis pela catequese.

Por todo o período monárquico, a Igreja Católica esteve unida ao Estado. Os clérigos eram reconhecidos como "funcionários" do governo de então.

Os republicanos, desde 1870, lutaram pela separação entre Igreja e Estado e, quando no poder, em 1889, acabaram por assim caracterizar o relacionamento Igreja/Estado:

"a Constituição de 1891 não foi declarada em nome de Deus [...] que somente os casamentos civis e não os religiosos eram reconhecidos (Art. 72 e 4), os cemitérios foram secularizados e entregues à administração municipal (Art. 72 e 5), o clero não gozava de imunidade política (Art. 72: 28 e 29) e, finalmente, a educação foi laicizada, sendo a

religião eliminada do currículo, ficando os governos proibidos de subvencionarem as escolas religiosas [...] A Igreja católica, foi equiparada a todas as outras.¹⁷

Durante a 1ª República, somente por duas vezes, evidenciou-se uma leve aproximação do governo federal com a Igreja, através do presidente Epitácio Pessoa (1918 - 1922), ameaçado de atividades revolucionárias, para mostrar que a autoridade eclesiástica do Rio de Janeiro apoiava a autoridade civil tão odientemente combatida e, do presidente Artur Bernardes (1922- 1926), o primeiro presidente republicano a fazer uma visita oficial como chefe de Estado a um chefe da Igreja, afirmando, assim, a importância de uma colaboração constante das autoridades eclesiásticas com o Governo do País, “auxiliando a manutenção da ordem e promovendo o progresso nacional.”¹⁸ É que a Igreja, mesmo apeada do poder político do Estado, ainda tinha um peso social significativo, o que fazia com que, em tempos de intranquilidade civil, as autoridades se voltassem para essa instituição como um dos meios capazes de assegurar a sua legitimidade. Por outro lado, a Igreja sentia-se injustiçada com a perda de sua importância, principalmente de sua influência sobre a educação nacional, da qual julgava-se a principal construtora desde a catequese jesuítica.

O lugar de relativo isolamento no qual fora colocada começou, porém, a ser modificado com a chegada, na capital federal, do Arcebispo do Recife e Olinda, D. Sebastião Leme da Silveira Cintra (1882-1942), nomeado coadjutor do Rio de Janeiro, em 1921 e, em 1930, designado, pelo papa, Cardeal Arcebispo do Rio de Janeiro. Além dos dois episódios de interferência política, o Cardeal Leme agia em benefício da Igreja a partir do forte vínculo de amizade com Getúlio Vargas. Essa ligação, no dizer dos governistas, serviu para que o “governo ganhasse a compreensão da Igreja”. A aproximação entre ambos favoreceu o aparecimento, na Constituição de 1934, da educação religiosa no horário escolar.

A Constituição de 1937, apesar de manter a separação entre Igreja e Estado, era vista pelo clero como tendo um caráter mais “espiritual” do que a de 1891, vazada em conceitos mais agnósticos e “comtistas”.

Coube, ainda, a D. Leme dois feitos muito importantes, a criação do Centro D. Vital, em 1922, e da Ação Católica, em 1935. O primeiro atraía a intelectualidade católica, como Jackson Figueiredo, Alceu Amoroso Lima, Sobral Pinto e outros tantos, e caracterizou-se por ser o centro do “reflorescimento católico” das décadas de 20 e 30 responsáveis pela

¹⁷ Bruneau, Thomas - O Catolicismo Em Época de Transição. Edições Loyola: São Paulo, 1974, p. 65.

¹⁸ idem p. 78

introdução no Brasil de escritores católicos como Jacques Maritin e Georges Bernanos, do estímulo de vocações para as ordens mais progressistas, tais como os Dominicanos e os Beneditinos. A segunda foi criada no país por pressão direta do Papa Pio XI, que via nesse movimento internacional *"a participação direta do laicato organizado no apostolado da Igreja, acima e para além dos partidos, para o estabelecimento do reino universal de Jesus Cristo"*. A Ação Católica no Brasil seguiu o modelo italiano, constituindo-se como entidade de caráter centralizado, unido e autoritário. Sem dúvida, D. Leme foi um elemento fundamental na retomada do prestígio político da Igreja Católica do Brasil.¹⁹

D. Leme também foi responsável pela criação de duas outras entidades leigas de importância política: a LEC, Liga Eleitoral Católica, organizada em 1932, quando da eleição à Constituinte, que pretendia indicar, aos crentes, os candidatos católicos, no que foi bem sucedida; a AEC - Associação de Escolas Católicas, fundada em 1945, com o objetivo de unificar e defender os interesses da Igreja Católica; segundo Bruneau (1974) funcionava como um grupo de pressão, e, em 1946, já representava 1.400 escolas e, em 1967, 3.300.

Depois da Segunda Grande Guerra, com a volta ao Estado Democrático, retomou-se o movimento pela aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ficou 15 anos em tramitação no Congresso Nacional. O pré-projeto foi elaborado no governo Dutra, por iniciativa do Ministro da Educação, Clemente Mariani, que o enviou à Câmara dos Deputados em 1948. Segundo Florestan Fernandes (1966), a discussão sobre a educação brasileira envolveu os diferentes setores da sociedade no Movimento em Defesa da Escola Pública. Desde logo, houve participação de intelectuais na sua discussão, entre os quais se destacaram Lourenço Filho, Antônio Almeida Júnior, Carneiro Leão, Fernando Azevedo, preocupados, em "resguardar os interesses legítimos do sistema oficial de ensino".

Diante da postura dos intelectuais em defesa da Escola Pública, houve forte reação das congregações religiosas proprietárias de colégios, aos quais alinharam-se os proprietários de escolas particulares leigas, membros do clero e leigos em geral, unidos contra o que diziam ser perigosa "a criação de um possível privilégio à escola pública e laica". Os defensores da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, para os quais só o ensino público e deveria receber as verbas do Estado e os defensores das escolas leigas ou religiosas, disputavam o endereçamento de verbas públicas também às escolas particulares. Na Câmara dos Deputados

¹⁹ dem. p.88

surgiu o substitutivo Perilo Teixeira, sob o qual se escondia o verdadeiro autor, Carlos Lacerda, de caráter privativista, que acabou sendo aprovado em 15 de janeiro de 1959. Enquanto o projeto esperava a votação dos senadores, a sociedade educacional se levantou:

*"toda a consciência democrática da nação pôde estarrecer-se do que se fizera, pois vingara um projeto educacional retrógrado, reacionário e ineficiente, que nos expunha a uma marcha na direção do passado da ordem de três quartos de século".*²⁰

Nesse momento foi deflagrada a Campanha da Defesa da Escola Pública, saída da Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, em São Paulo, com o objetivo de estendê-la por todo o país, aglutinando professores, estudantes, operários, intelectuais, enfim, toda a representação da sociedade defensora do *"bom ensino, sem restrições econômicas, ideológicas, sociais ou religiosas a qualquer indivíduo e a todas as camadas da população"*.

O Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo apresentou, na época, dois substitutivos de Carlos Lacerda (Cunha, 1977). Ficava explícito nos objetivos da Defesa da Escola Pública, o desejo do trabalhador:

*"ele quer a educação para alguma coisa. De um lado, a educação que prepare o homem para a vida, visto que dê a si próprio e a seus filhos a capacidade de agir com plena eficácia, responsabilidade e consciência sociais como seres humanos. De outro, a educação que seja capaz de auxiliar o Brasil a superar as condições de seu atraso econômico, social e cultural, incorporando-o de fato nas tendências de desenvolvimento da civilização industrial e científica".*²¹

O projeto com o substitutivo de Lacerda acabou sendo aprovado em 20 de dezembro de 1961, como Lei n.º 4024, apresentando algumas modificações.

*"O projeto de Diretrizes e Bases da Educação [...] continua fielmente a orientação da antiga camada dirigente da sociedade patriarcal e escravocrata brasileira de ver o ensino como simples fonte de ilustração do espírito, um ornamento da inteligência, divorciado dos duros problemas da vida social dos homens".*²²

Em relação ao projeto de Carlos Lacerda, visto por ele como um "convertido emocional", Bruneau (1974) apresenta com muita clareza a atuação dos católicos tendo a frente a AEC - Associação de Escolas Católicas - que "deu cursos, estimulou campanhas de

²⁰ FERNANDES, Florestan "Educação e Sociedade no Brasil". São Paulo: Domus Editora: 1966, p 346

²¹ idem p.405

²² idem p 348

propaganda das idéias sobre educação, família e perigos do monopólio do Estado na educação". Em 1954, os estabelecimentos católicos e os particulares, que a eles se juntaram, conseguiram a aprovação de lei nº 2.342, que instituiu o Fundo Nacional para a Educação Secundária, destinado à subvenção do ensino particular. O autor mostra como até os anos iniciais da década de sessenta o clero lutou para manter o poder político da Igreja sobre a educação.

No final dos anos cinquenta teve início um movimento de grandes mudanças, dentro da Igreja, fruto do Concílio Vaticano II e dos encontros dos bispos latino-americanos em Medelim, na Colômbia, e em Puebla, em Santo Domingo, quando parte do

*"clero e do laicato católico declara não ter nada na religião que a force necessariamente a sustentar o status quo, a não ser a doutrina como tal, mas "a maneira de interpretá-la num contexto social que levava a uma orientação conservadora ou progressista. [...] Para o Brasil sair do ponto morto, por assim dizer, foi preciso alguma forma de ameaça e nada havia de mais sério para a Igreja Católica do Brasil, que a ameaça política", representada pelos socialistas e comunistas de então"*²³.

A atuação dessa Igreja Católica "renovada" na área educacional foi muito significativa. A nova atividade da Igreja começou no Nordeste, a zona mais pobre do país, onde se mantinha o sistema patriarcal-paternalista ainda intacto. Primeiro, a ala católica, que se poderia designar como "progressista", atuou em Pernambuco, onde Francisco Julião criara as Ligas Camponesas, no campo, e o povo elegera Miguel Arraes governador. Surgiram as Escolas Radiofônicas, organizadas, em 1958, no Rio Grande do Norte, por Dom Eugênio Sales, inspirado na diocese colombiana de Sutatenza. Inicia-se o trabalho na área de alfabetização, em Angicos, no mesmo estado brasileiro em que Paulo Freire, mais tarde, aplicaria seu método de alfabetização de adultos. A esse respeito, Beatriz Costa, pedagoga carioca, uma das fundadoras e membro ativo do Conselho de Escolas de Trabalhadores, recorda que, ao tempo do Estado da Guanabara, surgiu a SETER - Sociedade de Escolas Tele-Radiofônicas, ligada à Diocese e voltada para a alfabetização de adultos, e que foi fechada pela ditadura, em 1964.

O MEB, Movimento de Educação de Base, favoreceu o aparecimento de uma das escolas de trabalhadores estudadas, o Centro de Trabalho e Cultura do Recife. O relatório, em

²³ BRUNEAU, Thomas "O Catolicismo Brasileiro E época de Transição", Edições Loyola: São Paulo, 1974-P151

dois volumes, e ainda mimeografado, "MEB Em Cinco Anos", elaborado em 1966, apresenta o movimento como:

*"uma instituição criada pela Igreja do Brasil [...] um movimento educativo que o Episcopado brasileiro fez surgir, em determinado momento de nossa história, porque encontrou o povo não só desprovido de meios necessários à sua Salvação na vida da graça, mas até mesmo daqueles meios que lhe servem para sua integração na vida social e, conseqüentemente, para sua realização humana. Salvar homens no Brasil implica em que se lhes dêem condições de serem Homens."*²⁴

O MEB teve seus primeiros avanços na área rural, em locais de influência das Ligas Camponesas, e onde avaliava existir perigo, "ameaças de agitadores". Depois seguiu para a zona urbana, onde havia "penetração de demagogos". Nesse processo, contraditoriamente, "a Igreja também tomou consciência do atraso de muitas estruturas sociais e da injustiça em geral". (Bruneau, 1974)

No final dos anos 50, também foi reformada a Ação Católica do Brasil seguindo o modelo francês/belga. São criadas a JUC (Juventude Universitária Católica), a JEC (Juventude de Estudantes Católicos - de grau secundário e médio), a JAC (Juventude Agrária), e a JIC (Juventude Independente Católica, integrada, geralmente, por jovens de classe média, que trabalhavam em bancos, escritórios, etc). Mais tarde, setores da hierarquia da Igreja organizaram a Ação Católica Operária, originária da JOC (Juventude Operária Católica), atraindo os trabalhadores urbanos.

Essas entidades causavam preocupação à ala conservadora da Igreja, pois, muitas vezes, aliavam-se aos comunistas para "fazer pressão a favor de algumas mudanças de estruturas". Com o do Golpe de 1964, todas as entidades católicas envolvidas em ações de conscientização popular foram perseguidas, tiveram seus membros torturados e mortos. Na década de 70, ao tempo de D. Paulo Evaristo Arns, no Arcebispado de São Paulo, surgiram as Pastorais Sociais, entre elas a P. O. - Pastoral Operária e a ACO - Ação Operária, tornou-se o Movimento dos Trabalhadores Cristãos.

A entrevista do trabalhador católico, Waldemar Rossi, é significativa para explicar a trajetória política de um típico membro da JOC participante do movimento operário. Trata-se de um dos fundadores da Oposição Metalúrgica de São Paulo, líder operário e católico de origem, que disse ser "a Igreja a responsável pela sua abertura política, pessoal, além de religiosa". Foi candidato, por três vezes, pela Oposição Sindical, à presidência do Sindicato

²⁴ idem p.157

dos Metalúrgicos de São Paulo (1967, 1972 e 1981); na eleição de 1978, estando “sob -
judice”, não pode participar da ~~chapa dos candidatos Anísio Batista e Santo Dias~~²⁵. Foi
através da orientação de D. Luiz do Amaral Mozinho, bispo de Ribeirão Preto na década de
cinquenta, que a JOC do interior do Estado tomou corpo e vulto. Rossi, oriundo da
Congregação Mariana de Sertãozinho, conheceu a Ação Católica através de palestras do
jovem Promotor-Público Plínio de Arruda Sampaio, com quem, posteriormente, viria a
constituir o grupo do Partido dos Trabalhadores, em 1981. Sua vida profissional começou
muito cedo no campo, como bóia-fria, em seguida trabalhou na cidade, como pedreiro, e, por
fim, tornou-se metalúrgico, na capital do Estado. Rossi deu a idéia do movimento católico de
trabalhadores existente em todo o país, pois, ele próprio, participou de inúmeros encontros
regionais, estaduais e nacionais da JOC e que “a entidade sempre se empenhava na luta da
conscientização do trabalhador”.

Essa “conscientização do trabalhador” se fazia nas reuniões da JOC, quando, além do
lado religioso, de leituras e discussões, de orações menos formais, Waldemar Rossi dizia ser:

*“instrumento da formação para assumir a luta operária na dimensão de uma doutrina
social-cristã, e também, numa visão de classes. [...] Estudava-se a História do
Movimento Sindical no Brasil percebendo que esse sindicalismo tem uma origem fascista
porque é uma cópia da Carta de Lavoro, de Mussolini, em que não conta o operário, só
conta o sindicato, da sua direção para cima, ou seja, o sindicato que tira o trabalhador
de circulação e utiliza o aparelho sindical para fazer, digamos assim, conchavos com o
governo, com as forças, etc., que foi um trabalho que Getúlio Vargas fez”.*

Conforme Waldemar Rossi, essas reuniões obedeciam ao método de “ver, julgar e
agir”, criado pelo Cardeal Cardijn, belga, de origem flamenga, fundador da JOC. A utilização
desse método permitiria a seus membros a descoberta das causas dos problemas operários e a
busca de meios para serem solucionados. Assim, além da parte doutrinal, os “jocistas”
deveriam se ocupar das atividades concretas de sua realidade, assim, sintetizadas:

*“as três etapas básicas do método jocista consistem em o “ver” como o primeiro
momento da realização de um inventário dos problemas enfrentados pelos trabalhadores
na sua vida cotidiana abrangendo sete grandes áreas ou esferas – pessoal, familiar,
escolar, cultural, política, socioeconômica e religiosidade. Feito o levantamento inicial
procura-se eleger um ou mais problemas, ou fatos, e, em grupo, segue-se um caminho
mais analítico, procurando caminhar das impressões, opiniões individuais, para uma*

²⁵ Santo Dias acabou sendo assassinado com um tiro disparado pelo Cabo Herculano, na greve dos Metalúrgicos de São Paulo de 1979, em 30 de outubro, em frente a fábrica SILVÂNIA. Esse P.M. foi condenado pela Justiça Militar, em 1ª instância, e, posteriormente, em 2ª instância, absolvido.

compreensão mais objetiva das causas geradoras e das conseqüências. O momento “julgar” implica num segundo nível de reflexão, não mais à luz do chamado “conhecimento científico”, mas de referencial ideológico, isto é, uma apreciação valorativa a partir de uma visão cristã e teológica. No terceiro momento, o “agir”, levantam-se propostas, encaminhamentos e formas de intervenção, visando solucionar os problemas analisados e avaliados. Privilegiam-se as formas de intervenções coletivas, com atribuições de tarefas e responsabilidades, de modo a envolver e comprometer cada participante nos processos subseqüentes de ação coletiva. ²⁶

Manfredi (1996), ainda considera que, a partir do início da década de setenta, autores, como Jorge Boran e Frei Beto ancoraram o método “ver – julgar – agir” a uma fundamentação teórica mais crítica e abrangente “caçada na Teologia da Libertação” e, no caso do segundo autor, na perspectiva da “Filosofia da Práxis”.

Os fatos ora apresentados podem explicar a presença de católicos no movimento educacional criado por trabalhadores durante a repressão. De acordo com documentos levantados no CTC - Centro de Trabalho e Cultura - do Recife (Pe.), e no CADTS - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social - de São João do Meriti (RJ), os elementos fundadores das respectivas entidades estiveram ligados ao MEB e à Ação Católica; em São Paulo, a participação ativa dos “jocistas” na Oposição Sindical Metalúrgica permitiu sua presença na escola “Nova Piratininga”. Portanto, todos eles com forte atuação no desenvolvimento do movimento educacional profissionalizante com formação para a cidadania, que então realizou-se.

²⁶ MANFREDI, Sílvia Maria “Formação Sindical no Brasil”, São Paulo: Escrituras Editoras, 1996. p.99

CAPÍTULO DOIS:
O CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES

2.1. SURGIMENTO

Com o governo militar instalado no país a partir do golpe de 1964,

*“... quem manda agora não são os políticos profissionais, nem o Congresso é uma instância decisória importante. Mandam a alta cúpula militar, os órgãos de informação e de repressão, a burocracia técnica de Estado. O regime pôs fim ao populismo, o que significa que a classe operária deixou de ser utilizada como recurso de poder. Os grupos que tinham obtido voz no período anterior – classe operária, os estudantes e os camponeses – perderam força”.*¹²

Na política econômica prevaleceu a presença do Estado na regulamentação da economia.

“Os empréstimos estrangeiros e o estímulo ao ingresso ao capital estrangeiro tornaram-se elementos essenciais para financiar e promover o desenvolvimento econômico. Esse modelo – chamado de desenvolvimento associado – privilegiou as grandes empresas, certamente multinacionais, mas também nacionais, tanto públicas como privadas. Desse modo, o regime militar rompeu claramente com a prática do governo Goulart, baseada no esquema populista, que incluía a tentativa fracassada de promover o desenvolvimento autônomo, a partir da burguesia nacional”.

A presença do Estado, na regulamentação da economia e na organização das atividades de produção, favoreceu a classe dominante em detrimento da classe trabalhadora. A modificação operada na estrutura industrial introduziu novas técnicas, exigindo uma renovação no perfil do operariado.

No que se refere aos sindicalistas, *“apesar da repressão contra muitos dirigentes, não foram materialmente destroçados. O imposto sindical permaneceu em vigor, garantindo a sobrevivência e, com o correr do tempo, a expansão de organismos sindicais”.*³

Outro agravante na esfera dos trabalhadores foi a intervenção do Ministério do Trabalho nos sindicatos mais combativos, inibindo o atendimento de reivindicações de várias ordens. Qualquer atitude contrária aos interesses do país poderia ser reprimida com prisão.

Diante desse quadro, alguns grupos de trabalhadores organizaram-se na luta contra o sindicalismo atrelado ideológica e politicamente ao governo e à burguesia. Começaram fazendo autocrítica. Como observam Giannotti/Lopes Neto (1990) acerca desse momento histórico, fazendo referências à aglutinação dos trabalhadores:

¹ FAUSTO, Boris *“História do Brasil”*. São Paulo: EDUSP, 1995 p.467

² idem p.538

³ idem p.544

*“Pouco a pouco se criaram focos de resistência ao rolo compressor da Ditadura Militar, que queria desvirtuar a idéia de sindicato enquanto ferramenta de luta operária. Esses núcleos de resistências estruturaram-se aos poucos e tornaram-se oposições sindicais, temperando-se e aprofundando sua visão na luta contra o sindicalismo oficial, atrelado, o chamado sindicalismo pelego. Pelego deixou de significar unicamente a típica manta colocada entre o cavalo e a sela para amortecer os solavancos; daqui em diante passará a ser sinônimo de sindicalista acomodado e comprometido com os patrões e o Governo”.*⁴

Essa visão foi difundida entre os operários de indústria metalúrgica pelos grupos da Oposição Sindical, responsáveis por “operações tartarugas”, “greves relâmpagos”, etc, organizadas dentro das fábricas.

Em 1979, durante o governo Figueiredo, já em vigor a Lei da Anistia, o ambiente político permitiu que os sindicalistas promovessem reuniões, realizassem o 1º Congresso da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, na Praia Grande (Estado de São Paulo), reunindo sindicalistas de todo o país. Já se pensava numa mobilização, com ações de massa. Segundo Giannotti/Lopes Neto (1990)

“o papel da Oposição Sindical é o de dismantelar a atual estrutura e construir uma nova, independente dos patrões e do Governo, a partir da organização de fábrica”. Nessa época, são feitas greves expressivas como a de 1979, dirigidas pelo Comando de Greve, e não pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, que, na ocasião, tinha por presidente Joaquim dos Santos Andrade, o “Joaquinzão”.

O desenvolvimento dessa aglutinação representativa dos operários da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo e dos trabalhadores da região do ABC paulista irá culminar na fundação da CUT - Central Única dos Trabalhadores, em 1984.

Nessas circunstâncias, a atuação política dos membros das diferentes escolas de trabalhadores em partidos, sindicatos e movimentos sociais favoreceu a discussão, entre elas, dos projetos educacionais, propostas pedagógicas, metodologias de ensino e dos problemas de manutenção financeira de suas escolas. Ainda em 1979, reuniram-se, no Rio de Janeiro, representantes de mais de dez grupos que realizavam experiências de ensino profissional para trabalhadores, as chamadas “escolas livres”. Grupos de São Paulo, Belo Horizonte, Recife e do próprio Rio de Janeiro realizaram um Seminário com o objetivo de trocar impressões e informações sobre os métodos de ensino, materiais de aprendizagem e conteúdo programático de seus cursos. Nesse encontro, foram definidos alguns objetivos comuns relativos à formação

⁴ GIANNOTTI, Vito/ NETO, Sebastião “CUT Por Dentro E Por Fora”. Petrópolis: Vozes. 1990 p.23

do trabalhador e concepções de ensino profissional. O encontro reuniu lideranças expressivas dos movimentos sindical e social da época, preocupadas com a organização do ensino técnico profissionalizante por operários e para operários.

Consecutivamente, de 1979 a 1985, ocorreram vários encontros entre os grupos atuantes, com a participação de mais de vinte iniciativas diferentes de formação profissional organizadas em diferentes estados do país. No documento do Conselho de Trabalhadores, “Quem Somos Nós”, há notícias sobre a realização, nesse período, de encontros regulares entre as escolas de Minas Gerais, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo, quando o debate de concepções sobre formação a apresentação e estudos a respeito das características dos cursos, realizados nos diferentes estabelecimentos, fazem emergir uma proposta política comum de educação, gestada pelas escolas de trabalhadores.

De 1988 até 1995, ocorreram vários encontros que resultaram na elaboração de um “projeto de educação operária”, no qual foram estabelecidos os objetivos comuns das escolas, os conteúdos programáticos, a metodologia de ensino e definiram-se formas de relacionamento com os trabalhadores que estavam “fora da escola”, com o objetivo de motivá-los a participar da experiência.

Com o término do período da ditadura militar, sentindo a necessidade de uma ação mais consistente, quatro das Escolas Operárias, já consolidadas, reuniram-se, formando o “Conselho de Escolas Operárias”- CEO: “Centro de Trabalho e Cultura” - CTC – do Recife, “Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social” - CADTS –, de São João do Meriti, na Baixada Fluminense, “Ação Social Técnica”, - AST – da Grande Belo Horizonte, e o “Núcleo Livre da Educação Nova Piratininga”, de São Paulo. Logo em seguida, o CPA – “Centro de Profissionalização de Adolescente”, de São Paulo, se juntou ao Conselho. Em 1994, foi a vez da recém-fundada Escola “Graham Bell”, do SINTTE - Sindicato dos Telefônicos do Rio de Janeiro.

Em 2 de setembro de 1993, em Arujá, na Grande São Paulo, o CEO- Conselho de Escolas Operárias participou de um encontro com integrantes de algumas administrações públicas municipais de entidades populares, universidades e dirigentes sindicais, quando foi instituído o “Pró-Forum de Formação Profissional”. Em 1º de Junho desse ano, na sede nacional da CUT-Central Única dos Trabalhadores, em São Paulo, foi instalado o “Fórum de Formação Profissional”, evento ampliado que, dando seqüência ao anterior, reuniu representantes de sindicatos “cutistas” de trabalhadores de diversas categorias e pesquisadores

de diferentes universidades, todos interessados na formação profissional. Desse Fórum surgiu a proposta de construção de CENTROS PÚBLICOS PARA A EDUCAÇÃO DE CIDADÃOS TRABALHADORES, elaborada com base na experiência acumulada das diversas Escolas participantes. O documento sobre as deliberações do Fórum (1993), assim justifica a proposta de criação desses Centros Públicos de Formação Profissional:

“Defendemos a criação de Centros Públicos de Formação Profissional de alta qualidade. Centros que, com flexibilidade, possam atender às demandas específicas e permanentes de qualificação de milhares de jovens e adultos, empregados ou desempregados. Estes centros não se restringiriam ao destramento (como é feito no SENAI), mas ofereceriam atividades voltadas para o desenvolvimento humano mais geral”.

“Devemos desenvolver políticas públicas de formação profissional que tenham como horizonte a cidadania efetiva do trabalhador, sua competência política e técnica, e que, portanto, não se restrinjam ao preparo técnico-instrumental, mas viabilizem a apropriação, pelos trabalhadores, de conhecimentos científicos e tecnológicos e de saberes culturais e sociais necessários à compreensão crítica da vida social, da evolução técnico-científico e da história do trabalho. Os Centros Públicos não concorrem com a formação escolar e nem devem substituí-la, devem ser complementares a ela.”⁵

A partir da realização desse Fórum, mais duas entidades se uniram ao Conselho de Escolas Operárias: a Escola Técnica “José César Mesquita”, do Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre e a “Associação Operária Cristo Redentor” - ASOCRE - do Barreiro de Cima, em Belo Horizonte.

Data desse período a elaboração de uma “plataforma comum de atuação para os dias atuais”, cujos temas são: inovações tecnológicas, a questão da organização do trabalho na sociedade contemporânea e suas decorrências para a qualificação. A educação dos cidadãos trabalhadores, assim como a ampliação da exclusão social também veementemente discutidos. Tais objetivos constam da introdução da “Plataforma de Educação Para Cidadãos Trabalhadores”, redigida no encerramento do V Seminário do Conselho, no Rio de Janeiro, a 16/09/95, significando a demarcação de um programa conjunto de atuação de todas as escolas afins. A diversidade das escolas participantes, originárias de diferentes categorias de trabalhadores, sindicais e não sindicais, induziu a entidade a modificar seu nome para “Conselho de Escolas de Trabalhadores”, adequando-o à nova realidade.

Quatro anos depois, em 1999, uma outra instituição, o Centro Educacional Comunitário São Paulo Apóstolo, escola católica da Zona Leste da capital paulista, reuniu-se ao Conselho de Escolas de Trabalhadores.

⁵ Documento do “Fórum de Formação Profissional”1993

2.2. ESCOLAS DO CONSELHO DAS ESCOLAS DE TRABALHADORES

As escolas que compõem o CET-Conselho de Escolas de Trabalhadores têm origens diferentes, isto é, foram criadas por grupos de trabalhadores ligados ou não a sindicatos. As escolas ligadas a sindicatos são: Colégio Graham Bell, do Sindicato dos Telefônicos do Rio de Janeiro, o Colégio Metalúrgico, ligado ao Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro, a Escola Técnica “José César de Mesquita”, de Porto Alegre (R. S.), do Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre. As escolas não sindicais, conhecidas como Escolas Operárias, são: CADTS –Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social, de São João do Meriti /RJ; AST - Ação Social Técnica “Tio Beijo”, Belo Horizonte/M.G CTC - Centro de Trabalho e Cultura, de Recife, Pe.; escola “Nova Piratininga”; CEEP - Centro de Educação, Estudos e Pesquisas, São Paulo/SP; CPA – Centro de Profissionalização de Adolescentes, São Paulo/SP. Algumas destas escolas permanecem, até o presente, como instituições de “trabalhadores para trabalhadores”, sem qualquer interferência oficial do MEC, enquanto outras, ligadas formalmente a sindicatos, mantêm cursos técnicos supervisionados pelo MEC. O CECSPA – Centro Educacional Comunitário “São Paulo Apostolo”, da Congregação das Irmãs Ursulinas, segue o modelo das chamadas “escolas operárias”.

Com o objetivo de explicitar a conformação do “Conselho de Escolas de Trabalhadores”, são apresentados alguns dados que caracterizam o perfil de cada uma das oito escolas que o compõem.

2.2.1. AST - AÇÃO SOCIAL TÉCNICA – BELO HORIZONTE – MG

A AST, também chamada de “Tio Beijo”, é uma entidade católica, criada em 1979, no bairro de Lindéia, em Belo Horizonte. Realiza um trabalho dirigido à população do bairro, especificamente aos adolescentes, ministrando cursos de Torneiro Mecânico, Informática, Móveis e Confecções. Possui uma oficina de autopeças, que lhe fornece alguns recursos de auto-sustentação. Recebe, ainda, recursos da Prefeitura de Belo Horizonte e de outras entidades nacionais e internacionais. Seus cursos ocorrem somente no período diurno, à tarde.

ÁREAS ATUAIS DE TRABALHO (ANO 2000)	ALUNOS	PROFESSORES/ MONITORES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ajustagem mecânica</i> • <i>Torneiro CNC</i> • <i>Tornearia mecânica</i> • <i>Informática</i> • <i>Eletricidade predial</i> • <i>Moveis em fibra natural</i> • <i>Comandos elétricos</i> • <i>Confecção</i> 	400	15

6

2.2.2. CADTS – CENTRO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO TÉCNICO-SOCIAL - SÃO JOÃO DO MERITI-RJ

Fundado, em 1984, em São João do Meriti, na Baixada Fluminense, junto à Igreja de São Mateus, que dá nome ao bairro, está ligada à Diocese de Duque de Caxias. Recebe auxílio de entidades do exterior e pequena contribuição de alunos. No turno da tarde, as atividades estão voltadas para os jovens e os adolescentes, e, no turno da noite, para adultos.

ÁREAS ATUAIS DE TRABALHO (ANO 2000)	ALUNOS	PROFESSORES/ MONITORES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eletrônica</i> • <i>Eletricidade</i> • <i>Administração informatizada</i> • <i>Mecânica geral</i> • <i>Pneumática</i> 	320	11

⁶ Os quadros foram elaborados pela autora, de acordo com as informações levantadas em documentos do Conselho de Escolas de Trabalhadores.

2.2.3. CTC – CENTRO DE TRABALHO E CULTURA – RECIFE – PERNAMBUCO

Fundado em 1966, por membros da Ação Católica, no bairro dos Coelhos, nas proximidades do centro do Recife, passou a ser escola de operários metalúrgicos, recebendo trabalhadores adultos no período noturno e os filhos de trabalhadores no período diurno. Sua história será mais detalhada.

ÁREAS ATUAIS DE TRABALHO (ANO 2000)	ALUNOS	PROFESSORES/ MONITORES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eletrônica</i> • <i>Refrigeração</i> • <i>Eletricidade industrial</i> • <i>Escritório informatizado</i> • <i>Ajustagem mecânica</i> • <i>Artes Gráficas</i> • <i>Pneumática/Hidráulica industrial</i> 	200	23

2.2.4. CPA – CENTRO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES – SÃO PAULO - S.P.

Fundada, em 1994, na Zona Leste da capital paulista, no bairro Jardim São Gonçalo, essa escola profissionalizante é ligada às obras sociais da Igreja de São Paulo. Essa instituição sucedeu ao Centro de Profissionalização do Trabalhador, escola criada pela Igreja Católica. O CPA é uma obra dirigida aos adolescentes, realizando cursos de formação e requalificação profissional. Recebe subvenção da Prefeitura Municipal de São Paulo, verbas de empresas, e tem convênio para com o SENAI, para validação dos certificados de seus alunos. É vizinha de uma favela sem que nenhum incômodo aconteça à escola.

ÁREAS ATUAIS DE TRABALHO (ANO 2000)	ALUNOS	PROFESSORES/ MONITORES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mecânica geral</i> • <i>Desenho e técnicas básicas da construção civil</i> • <i>Serralheria</i> • <i>Instalações Elétricas Residenciais</i> • <i>Escritório informatizado</i> • <i>Suporte técnico em informática, teleinformática e computação gráfica.</i> 	300	23

2.2.5. CEC –CENTRO EDUCACIONAL COMUNITÁRIO SÃO PAULO APÓSTOLO – SÃO PAULO – S.P

Essa instituição católica, gerida pela congregação das Irmãs Ursulinas, localiza-se na Zona Leste da capital, no bairro de São Mateus. Foi fundada, em 1983, para o atendimento de crianças e adolescentes da faixa etária de 4 a 14 anos. Em 1997, por meio de contato com o CEEP - Centro de Educação, Estudos e Pesquisas, em São Paulo. Seus membros participaram de vários encontros e seminários conjuntos e a entidade passou a desenvolver cursos profissionalizantes para adolescentes de 14 a 18 anos. É reconhecida a sua experiência no trabalho com mulheres dos setores populares.

ÁREAS ATUAIS DE TRABALHO (ANO 2000)	ALUNOS	PROFESSORES/ MONITORES
<p><u>No Projeto formação profissionalizante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eletricista instalador industrial</i> • <i>Escritório escola informatizado</i> • <i>Confecção de vestuário</i> <p><u>No Projeto Educação Cooperativa e geração de renda:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Informática</i> • <i>Reparo / Manutenção de Residências e Escritórios</i> • <i>Confecção de vestuários</i> • <i>Brinquedos artesanais em tecido</i> 	210	15

2.2.6. CEEP – CENTRO DE EDUCAÇÃO, ESTUDOS E PESQUISAS - SÃO PAULO – S.P.

O CEEP foi fundado, em 1999, por membros da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, da Pastoral Operária e de Movimentos Populares. O CEEP veio a ocupar o espaço político-educacional da antiga escola “Nova Piratininga” (1979 a 1998).

ÁREAS ATUAIS DE TRABALHO (ANO 2000)	ALUNOS	PROFESSORES/ MONITORES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Supletivo de ensino fundamental profissionalizante</i> • <i>Projeto “Trabalhador Cidadão” da Prefeitura de Santo André-Curso de Iniciação Profissional:</i> • <i>Cabeleireira/Manicuro/Pedicuro</i> • <i>Informática</i> • <i>Manutenção de Micro-computador</i> • <i>Eletricidade</i> • <i>Conferente</i> • <i>Repositor</i> 	200	15
	1500	45

2.2.7. COLÉGIO GRAHAM BELL DO SINDICATO DOS TELEFÔNICOS DO RIO DE JANEIRO – RIO DE JANEIRO- R.J.

O Colégio de 2º Grau Técnico do Sindicato dos Telefônicos foi fundado em 1993, com uma proposta pedagógica renovada. Funciona, à tarde, com jovens e, à noite, com adultos, em sua maioria vinculados a categoria dos telefônicos. Por muitos anos, essa escola foi terceirizada, até que os “cutistas” telefônicos resolveram retorná-la. Uma equipe do sindicato, com assessoria de educadores, processou essa transição, credenciando a instituição no MEC. Quando terceirizada, a escola formava técnicos para a NET e para outras empresas que com ela faziam parcerias. Atualmente, além do Ensino Médio, o Colégio “Graham Bell” oferece alguns cursos profissionalizantes ligados à telefonia. A escola é aberta, recebe a todos aqueles que a procuram sem que pertençam, necessariamente, ao Sindicato dos Telefônicos. Os cursos mantidos são pagos.

que a procuram sem que pertençam, necessariamente, ao Sindicato dos Telefônicos. Os cursos mantidos são pagos.

ÁREAS ATUAIS DE TRABALHO (ANO 2000)	ALUNOS	PROFESSORES/ MONITORES
<ul style="list-style-type: none"> • Segundo Grau com endereçamento a Telecomunicações e à Informática. • Cursos técnicos: Telecomunicações e Informática 	350	35

2.2.8. ESCOLA JOSÉ CÉSAR DE MESQUITA DO SINDICATO DOS METALÚRGICOS DE PORTO ALEGRE – RIO GRANDE DO SUL

A Escola “José César de Mesquita”, de Porto Alegre, foi legalmente reconhecida em 1981, e está dirigida, sobretudo, aos metalúrgicos e seus filhos. Os cursos vão do Básico ao Ensino Médio, obedecendo às normas oficiais do MEC. Suas instalações abrigaram antes um Centro Automobilístico do SENAI, que atualmente tem sede própria. Trata-se de uma escola de grande tradição, mas que, nesse momento, passa por dificuldades financeiras, com problemas na fixação do valor das anuidades, que precisaria ser condizente com o poder aquisitivo de sua clientela

ÁREAS ATUAIS DE TRABALHO (ANO 2000)	ALUNOS	PROFESSORES/ MONITORES
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escola • Primeiro e segundo graus (regular e supletivo) • Segundo grau técnico: Mecânica/Eletrônica/ Automação industrial • Educação cooperativa – direcionada às áreas: Rede telefônica/Eletricidade predial/Padaria e Confeitaria /Corte e costura 	5000	200

2.3. CONCEPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO C.E.T.

As concepções que norteiam o Conselho de Escola de Trabalhadores, e constituem a visão político-pedagógica da entidade, encontram-se, principalmente, nos seguintes documentos: “Plataforma de Educação Para Cidadãos Trabalhadores” (1995), “Formação Profissional” (1997), “Os Temas Discutidos Pelo Conselho de Escola de Trabalhadores – antecedentes e atuais” (1997), “O Conselho de Escolas de Trabalhadores” (1998), “Quem Somos Nós” (1998).

O Conselho de Escolas de Trabalhadores foi o resultado da união de algumas escolas de trabalhadores preocupadas em criar, com base em suas próprias experiências, uma proposta de educação capaz de responder às necessidades e aspirações dos próprios trabalhadores, frente ao descaso histórico dos governos à educação do povo brasileiro, e à deserção socialmente consentida, da educação para o trabalho, entregue ao arbítrio das elites empresariais, e com uso privado de recursos públicos.⁷

As oito escolas de trabalhadores que congregam o C.E.T. recusam-se a aceitar que a formação profissional seja tratada como *“caso de assistência social e de benemerência do empresariado individual e bem sucedido – feita com o chapéu dos próprios assistidos – com relação aos coitadinhos, fracassados das cadeias oficiais da educação pública”*. (*“Plataforma de Educação Para Cidadãos Trabalhadores, 1997”*)

A proposta de educação defendida pelo C.E.T. é aquela

“capaz de construir o processo de tornar-se cidadão [...] voltado à formação de sujeitos sociais participantes do exercício e usufruto do trabalho, da geração e uso dos conhecimentos e do exercício da responsabilidade e governo de sua cidade”. Trata-se de uma concepção de política educacional que “propõe o movimento de todas as instâncias da Cultura em seus entrelaçamentos com as diversas dimensões da Cidade, a fim de favorecer a expansão de sujeitos sociais trabalhadores, pensadores e cidadãos, e não a reprodução de indivíduos privados e disformes”. De acordo com essa concepção, [...] a técnica não é instância separada da cultura de uma sociedade ou cidade. Por isso ela é política. A tecnologia quer se passar por uma instância superior a todas as culturas, a fim de dominá-las. Cabe ao povo passar a dominá-la para colocá-la sob seu

⁷ Como já se teve oportunidade de mencionar, desde 1942, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, a formação profissional constitui monopólio empresarial. Embora gerido de forma privada, os recursos que mantêm o SENAI são públicos, originários do imposto parafiscal de 1% sobre a folha de pagamento das empresas associadas. O mesmo ocorre com as demais Agências do sistema “S” (/Sesc/Senac/Senai).

Governo. Esta é a perspectiva das Escolas de Trabalhadores que lutam para tornarem-se Cidadãos Trabalhadores."

A realização da proposta passa a exigir um corpo coeso de instrutores, uma equipe crítica e disponível, equipamentos e instalações apropriados e compatíveis com o desenvolvimento das atividades:

"Para as Escolas de Trabalhadores a questão pedagógica não se restringe à construção de habilidades profissionais e de conhecimentos desenvolvidos em oficinas, laboratórios e salas de aula. Mas se estende a todos os aspectos de vida escolar no qual se busca a gestão democrática do processo educativo, visando transbordar para fora, para a luta pela gestão e governo no mundo social".

Essas idéias pedagógicas estão na origem das escolas operárias. Segundo Carlucio Castanha Junior, metalúrgico do Recife, membro da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, professor no CTC e na "Nova Piratininga"⁸ pode-se entender as inovações, como tentativas de superação do "adestramento" que era realizado pelo SENAI:

"... na década de 70, foi muito marcante a ruptura com o adestramento. A única escola que fazia educação profissional e a gente era obrigado a percorrer, quer dizer, obrigado a buscar para a formação profissional para poder entrar no mercado, era o SENAI. Na época do operário padrão, entende, na época de todos aqueles conceitos, que hoje até a reengenharia, o próprio capital está questionando, você tinha o SENAI, que, tinha um metodozinho de aprender bem tradicional. Bem, você só fazia a operação B depois que fizesse a operação A, era seqüencial. A metodologia era uma coisa muito arcaica, era toda montada para adestrar. Então, era o trabalhador acéfalo, ele não podia pensar, não é? Porque tinha que ver com o modo de produção da época, na fábrica, a hierarquia, o taylorismo. Ele (o trabalhador) não podia pensar, não podia criar uma maneira de fazer diferente. A maneira de fazer era dada por uma seqüência, então primeiro você vira, faz isso na chapa, depois tinha que fazer ... A seqüência já estava definida, não é, no processo de adestramento do SENAI."

Carlúcio afirma também o propósito de romper com a concepção tradicional de escola, de relação de escola, aluno-professor, relação professor-aluno! "Então essas escolas fizeram essa ruptura, e fizeram a ruptura com a escola tradicional, quer dizer, mesmo no ponto de vista da concepção de escola, entende, da relação professor - aluno, não é, da escola tradicional".

A seu ver, tais rupturas significaram uma importante modificação que implicava na formação do trabalhador como cidadão:

"Então essas duas rupturas, elas aconteceram num espaço, onde a aula era de Eletricidade, de Ajustagem, de Solda, quer dizer, um espaço onde a gente introduzia o

⁸ Na Introdução foram apresentadas as informações sobre todos os agentes sociais entrevistados.

elemento da Língua, e o elemento da História, no sentido de você poder fazer o que hoje a gente chama "cursos de cidadania", alguma coisa mais... Na época, era uma coisa muito difícil, tinha uma repressão muito grande. Determinados temas você não podia colocar no seu currículo, então, você pegava uma carona do SENAI que tinha lá uma história de Relações Humanas. Era o ponto onde se podia discutir um pouco de política, ir mais longe nessa discussão. Mas essas escolas fizeram essas duas rupturas e o CTC fez um negócio fabuloso em termos da construção coletiva do saber. Precisa ter muita paciência, porque a escola conseguiu criar um ambiente que foi passando de aluno, de ex-aluno para aluno".

2.4. OS CENTROS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO PARA TRABALHADORES

Em 1990, o projeto de Lei das "Diretrizes e Bases de Educação Nacional" - LDB, relatório do Deputado Jorge Hage, além de apresentar um capítulo sobre a formação técnico-profissional, "*inovava com a previsão de que os governos estaduais criassem centros públicos de formação técnico-profissional, financiados com uma contribuição compulsória das empresas, à semelhança da que beneficia o Senai, correspondente a 0,5% da folha de pagamento. Seria o setor público entrando diretamente na formação profissional, pela via dos sistemas estaduais de ensino*".(Cunha, 2000)

Embora tal proposta não tenha subsistido na versão final da lei, uma determinada concepção de Centro Público, assumida pela CUT, no "Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública na LDB", em 1993, foi desenvolvida pelas escolas, nas reuniões do C.E.T., na década de noventa. De acordo com o Conselho, o Centro funcionaria como ponto de informação de trabalhadores e empresários, possibilitando maior integração entre espaços formativos, empresas e comunidade e também como espaço de articulação entre todos os profissionais de educação que estão presentes nos espaços formais de formação, bem como entre aqueles que atuam em empresas, sindicatos e ONGs".(Moraes/Lopes Neto,1993)

Com o sindicalista Sebastião Lopes Oliveira Neto, pode-se entender o caminhar da proposta do Centro Público:

"Em 92 para 93, quando a CUT ainda não tinha posição sobre formação profissional nenhuma e nem sobre Centro Público, juntou José Clóvis de Azevedo, então Secretário Adjunto da Secretaria da Prefeitura de Porto Alegre, com a Prefeitura aqui de Minas, Bambuí, me parece, o Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro, o Sindicato dos Aeroviários de Belo Horizonte, quando a CUT não tinha ainda opinião sobre formação profissional e coisa desse tipo. Essa equipe que está no CEEP conseguiu juntar Aeroviários de Belo Horizonte, Sindicato que tinha uma escolinha lá de formação para aviação, Metalúrgicos do Rio de Janeiro, Metalúrgicos de Porto Alegre o então, Secretário Adjunto da Educação do Município de Porto Alegre, no 1º mandato, Jacob de Azevedo, depois Secretário, a Secretária de Educação de Santos, a Shirley, conseguiu

juntar o Xico Lara e dois intelectuais de peso que é o Gaudêncio Frigoto e a Carmen Moraes. Foi daí que saiu a proposta do famoso Centro Público. Não é que saiu o primeiro texto de trabalhadores junto com administrações públicas, junto com Sindicatos e pessoas da academia, propondo a gestão pública do sistema S. Depois vai ser aprovado no Congresso da CUT, em 94, e vai também ser um projeto do então ex-dirigente da CUT Miguel Rosseto, depois deputado federal, sobre a gestão pública do sistema S. Então, vieram desse agrupamento duas batalhas chaves da questão da formação profissional do Brasil: deixar de ser monopólio empresarial e a questão do Centro Público. Esse tipo de idéia, que às vezes o próprio Conselho depois, na sua dinâmica, não consegue trabalhar, e a gente só pode enxergar isso retrospectivamente, vieram da acumulação desses tipos de escola.”

Em 1993, o Conselho de Escolas participou da organização do “Fórum de Formação Profissional”, formalizado em reunião realizada no sítio dos Químicos, em Arujá, na Grande São Paulo. O “Fórum” foi constituído por representantes de administrações públicas democráticas, sindicatos de trabalhadores de diversas categorias e por pesquisadores de diversas Universidades, interessados na formação profissional. O Conselho contribuiu com esse Fórum com uma proposta para a construção de CENTROS PÚBLICOS PARA A EDUCAÇÃO DE CIDADÃOS TRABALHADORES.

Posteriormente, os integrantes do Conselho de Escolas de Trabalhadores esforçaram-se para aprofundar as discussões sobre o tema. Em 25 de agosto de 1994, no Rio de Janeiro, em reunião do Conselho de Escolas de Trabalhadores, ela foi discutida e formalizada. O texto indica que o projeto de Centro Público inscreve-se em concepções mais amplas de cidadania, de trabalho e de conhecimento que informam e sustentam seu conceito pedagógico. A importância e a originalidade da proposta justificam sua apresentação quase na íntegra:

– “A proposta de se trabalhar nas empresas hoje é para aqueles poucos que devem se sentir incluídos entre os que podem ter futuro. Aos outros, a exclusão, o desemprego, a fome, a violência, o genocídio. Mas, ao economizar todos os âmbitos da ação humana, o atual sistema não pode esconder mais o fato de que as CIDADES – ou esse espaço humano de vida – são fruto do trabalho que constrói, repõe e recria o substrato de sustentação de das significações sociais.

– Torna-se cidadão, além de apropriar-se do conjunto das significações sociais para, através delas, participar da vida social, implica também em participar da produção do conhecimento e do trabalho de construção da cidade, participando com consciência de causa e em igualdade de condições das definições que ela se dê.

Conhecimento, Trabalho e Cidadania são instâncias correlatas e interpretadas das quais participam cada um e o conjunto dos indivíduos sociais, compondo assim o espaço social da vida humana: a cidade.

—A CIDADE que se pensa a si mesma deve, pois, possibilitar aos indivíduos que a compõem, condições favoráveis para que estes se tornem, de fato, cidadãos:

a apropriação social possibilitada das significações sociais, quer enquanto atribuição de sua origem quer enquanto reposição de seus estratos de sustentação (quer dizer, a superação da colonização e da exclusão social);

a apropriação e recriação dos conhecimentos produzidos e acumulados socialmente;

a apropriação e recriação das condições de realização dos trabalhos orientados à construção da vida social;

a apropriação e recriação dos meios de exercício de uma cidadania ativa, criativa e responsável.

—O objeto maior do qual a CIDADE pode se colocar é aquele da expansão de autonomia pessoal, de cada um, social, do conjunto e de cada conjunto de cidadãos — sem privilégios — conjugado ao “progresso” da solidariedade entre as CIDADES.

—Cada CIDADE se inter-relaciona com as diversas cidades, dentro de uma mesma cultura — hoje via de regra, mais ou menos correspondente a nacionalidade — e com as outras culturas humanas do planeta. A diversidade de culturas humana significa uma riqueza incalculável e um desafio constante à expansão da autonomia humana e à sua convivência com a VIDA como ela se manifesta em cada região da terra.

A tendência à uniformização cultural e à implantação de um modelo único de VIDA e de “desenvolvimento” é uma violência cultural.

A inter-relação cultural só pode enriquecer as CIDADES humanas quando os valores e as significações sociais são vivenciados criativamente — autonomamente pelos cidadãos que, assim, criam valores para si e para intercambiarem com os outros.

—O chão cultural de cada CIDADE é feito de um tecido de tecnia — modos e cargas de fazer/construir de logias — modos e cargas de pensar/dizer; e de nomias — modos e cargas de se comportar/conviver — que se interpenetram e integram um processo social-cultural-histórico constitutivo da aventura humana.

A educação do cidadão não pode se restringir apenas à intercessão da LOGIA e do CONHECIMENTO como o campo único de ação do processo de cada um tornar-se cidadão, excluindo os âmbitos da tecnia e nomia e as dimensões de trabalho e cidadania como se fossem instâncias da vida privada.

—Ao se pensar uma proposta de um CENTRO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO DE CIDADÃOS temos que pensar a interação da CIDADE com a CULTURA, na inter-relação de todos os âmbitos, de tecnia, logia e nomia, e de todas as dimensões, de CONHECIMENTO, TRABALHO e CIDADANIA, todos eles interpenetrados entre si.”

“Ao se pensar uma proposta de um CENTRO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO DE CIDADÃOS temos que pensar a interação da CIDADE com a CULTURA, na inter-relação de todos os âmbitos, de tecnia, logia, e de todas as dimensões, de CONHECIMENTO e CIDADANIA, todos eles interpenetrados entre si”.

SEGUE O DIAGRAMA ESQUEMÁTICO DO PROPOSTO:

<p>↑</p> <p>CONHECIMENTO</p> <p>↑</p> <p>TRABALHO</p> <p>↑</p> <p>CIDADANIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - processos mecânicos - madeira - metais - plásticos - vestuário - alvenaria - hidráulica - pneumática - motores - materiais conformações - ligamentos etc - instalações - controles - manutenção - máquinas - motores - painéis - processos químicos - petróleo - tinturas etc. - elementos - propriedades etc - outras fontes de energia - processos biológicos - saúde - alimentos - saneamento - informações - comunicações - desenho gráfico - áudio/vídeo - telemática - computadores 	<p>LIN</p> <p>GUA</p> <p>GENS</p> <p>ES</p> <p>TU</p> <p>DOS</p> <p>CI</p> <p>EN</p> <p>CIAS</p> <p>- matemática</p> <p>- lógica/informática</p> <p>- línguas > português > espanhol > outras</p> <p>- história do trabalho</p> <p>- geografia social</p> <p>- antropologia</p> <p>- ciências > física > química > biologia</p>	<p><u>Relações Sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - instituições sociais e legislações - questões de género, idade e grupos sociais diversos - discriminação/apartação/comvívencia <p><u>Relações com o meio-ambiente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - o trabalho do Universo - diversas formas de convivência dos homens com a Terra - desenvolvimento sustentável <p><u>Relações consigo próprio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - personalidade/afetividade/sexualidade - saúde e cuidados com o corpo - métodos de estudo, de trabalho e de conduta 	<p><u>Oficinas de Experimentação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - emprenhamento - gerenciamento e administração - relações comerciais - comunicações - teatro - música - artes corporais - esportes (etc) 	<p><u>Oficinas de Pesquisa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - matemática/lógica - línguas: composição/expressão - história/geografia: comunicação - antropologia/educação - física - química - biologia 	<p><u>Oficinas de Produção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - saúde - cozinha - vídeo - computadores - outras - marcenaria - metal-mecânica - habitação - costura - electricidade - eletrônica 	<p><u>Núcleos Públicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - seminários - bibliotecas - cursos abertos - criação de programas de informação e divulgação de conhecimentos 	<p><u>Núcleos Públicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - feiras e exposições - espetáculos/jornais - oficinas abertas - participação em debates, movimentos e ações públicas dos cidadãos
---	---	---	---	---	--	---	--	--

QUANTO AO CONHECIMENTO:

Os novos cidadãos trabalhariam a dimensão do **CONHECIMENTO** de três pontos de vista, coincidentes aos três âmbitos culturais acima mencionados:

TECNIA: uma aproximação a todos os materiais e processos – mecânicos, elétricos, químicos, biológicos, comunicacionais, etc – de produção que constroem, repõem e recriam os objetos culturais sociais utilizados na CIDADE.

LOGIA: um aprofundamento nos três núcleos básicos de conhecimento na atualidade histórica, isto é, “as linguagens, verbais e numéricas (língua materna, dos povos vizinhos, e outras, a matemática, a logia e a informática); *o conhecimento social (a história do trabalho, a geografia social, a antropologia, etc); *o conhecimento científico (a física, a química, a biologia, etc)”

NOMIA: um primeiro estudo dos diversos modos de relações sociais (leis, instituições, discriminações e convivências) de relações com o meio ambiente (o universo, a convivência com a Terra e o desenvolvimento sustentável) e de relações consigo próprio (personalidade, afetiva, sexualidade, saúde, etc).

QUANTO AO TRABALHO:

Os novos cidadãos se aplicariam na dimensão do **TRABALHO** dos três pontos de vista coincidentes aos seguintes três âmbitos culturais:

TECNIA: trabalho em oficinas de produção do Centro (marcenaria, metal-mecânica, habitação, costura, eletricidade, eletrônica, laboratórios, cozinha, video, computadores, etc) tendo em vista uma primeira aproximação e experimentação dos processos de produção e a definição das áreas de concentração pessoal.

LOGIA: trabalho nas oficinas de pesquisa do Centro (matemática/lógica/informática, línguas, composição/expressão, história/geografia – comunicação, antropologia/educação, física, química, biologia, etc)

NOMIA: trabalho nas oficinas de experimentação do Centro (empresariamento, gerenciamento, relações comerciais, teatro, música, esportes, etc) também com a finalidade de experimentação e definição gradual de áreas de maior concentração pessoal.

QUANTO À CIDADANIA:

Os novos cidadãos se aplicariam na dimensão da cidadania através da atuação em Núcleos Públicos de atuação social dentro de cada um dos três âmbitos:

DE TECNIA: trabalhos de construção da cidade (praças, casas populares, ruas, estabelecimentos públicos, postos de saúde, etc) e constituição de uma rede de oficinas associadas além da instituição de novas formas de exercício de construção da cidadania.

DE LOGIA: organização de seminários, conferências, cursos abertos, bibliotecas, etc, e a criação de programas de informação e de divulgação de conhecimentos.

***DE NOMIA:** realização de eventos como feiras, espetáculos, torneios, oficinas abertas, publicação de jornais, programas de rádio, etc, e participação em debates, movimentos e ações públicas dos cidadãos trabalhadores.*

A idéia de Centro Público irá reaparecer no discurso governamental no âmbito da reforma de ensino técnico (Decreto 2208/1997), assumindo agora configuração distante da pretendida pelo Conselho de Escolas de Trabalhadores. Ao contrário da concepção defendida pelo Conselho, o Decreto dispõe que os “Centros Federais de Educação Tecnológica” sejam administrados em “parcerias” que se responsabilizarão por sua manutenção.⁹ De acordo com o MEC, no documento “Planejamento Político Estratégico”, 95/98, no caso dos cursos profissionalizantes, o eixo das articulações se voltará para as instituições de formação profissional (Senai, Senac, Senet e congêneres) e para o próprio setor produtivo. (Moraes, 1996 /1998). Ainda no contexto das políticas governamentais, no Estado de São Paulo, na primeira gestão do governo Mário Covas (1995/1998), Walter Barelli, um dos fundadores do DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos¹⁰, como Secretário de Estado da Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho do Estado de São Paulo - a SERT – convocou representantes de sindicatos, das Centrais Sindicais, de entidades populares, da universidade e administradores públicos (da SERT e de outras Secretarias de Estado) para o “Seminário sobre Formação Profissional”, em 1997, do qual saiu a idéia de criar três projetos básicos destinados a subsidiar a construção de uma política pública de formação profissional no estado: Observatório, de Situações de emprego e Formação Profissional, Habilidade Básica e o Centro Experimental Público de Formação Profissional.

Do documento “Sistematização de Funcionamento do Centro Público de Formação Profissional” (SERT-1997), podem-se extrair algumas idéias básicas sobre o assunto:

“O Centro Experimental Público de Formação Profissional – CEPFP - foi concebido para ser um espaço que atenda, com flexibilidade, a demandas específicas e permanentes de qualificação de jovens e adultos trabalhadores candidatos ao emprego, empregados ou desempregados, trabalhadores autônomos e micro-empresários. Neste sentido desponta como um espaço público, coletivo e cooperativo, gerido pela própria comunidade onde está inserido. Sua principal missão é integrar e articular as carências e necessidades de todos os atores envolvidos na região onde estão inseridos, buscando

⁹ Medida Provisória nº 1549, art. 94, parágrafo 1.

¹⁰ DIEESE: entidade técnica dos sindicatos, independente da sua ideologia política, é responsável pela pesquisa sobre emprego e desemprego (PED), cuja metodologia estatística desenvolvida juntamente com a fundação SEADE-Sistema Estadual de Análise de Dados – tem desenhado uma realidade diferente do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Para os trabalhadores, a respeitabilidade do DIEESE é mantida nos seus mais de quarenta anos de gestão.

soluções conjuntas disponíveis na própria comunidade, ou recorrendo a comunidades externas, como Universidades Estaduais e Federais. Para atingir tal missão, deverão ser organizadas voltadas para o desenvolvimento integral (humano, profissional e social). Nesta perspectiva, os programas formativos propiciarão a apropriação crítica de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e de saberes mais gerais sobre o homem e a sociedade, imprescindíveis na conformação do cidadão trabalhador”.

A partir de então, foi fundado o primeiro Centro Público na capital do Estado, na Vila Formosa, bairro da Zona Leste, e, depois, em duas cidades do interior paulista: Tupã e Jaguariúna.¹¹ Como é possível perceber, a participação de trabalhadores “cutistas” e de entidades como o CEEP, na formulação da proposta de Centro Público contribuiu para que ela apresentasse características democráticas de organização e funcionamento.

Trata-se de um tipo de organização que propõe reunir representantes de trabalhadores (Sindicatos e Movimentos Populares), empresários e agentes do Estado, para desenvolver atividades que permitam a capacitação ou recapacitação profissional de trabalhadores da região. Um local público, do qual, Cícero Umbelino da Silva, atual presidente do CEEP-Centro de Educação, Estudos e Pesquisas, em São Paulo, apresenta as características:

“O objetivo não é massificar as experiências. É, como dizer, uma “incubadora”. É um lugar onde se experimenta um projeto e na medida em que aquele for aprovado pela comunidade, pelos agentes que compõem o Centro Público, aí sim, se oferece para ser uma política pública para o Governo do Estado, para Governo Municipal, para as entidades, para quem quiser. Então, essa experiência será sistematizada e quem quiser utilizar dessa experiência, está lá, é pública, não custa nada, é só pegar. [...] Para se ter o Centro Público é necessário que se tenha os sindicatos juntos, as empresas, tenham os trabalhadores e o governo, porque uma coisa que a gente pensou foi num triângulo. Para o trabalhador é necessário ter a escola como o suporte educacional, que tenha a empresa como um laboratório para aperfeiçoar aquilo que aprendeu e que tenha o Estado que dê um suporte para a continuidade do estudo do aluno. E que a entidade representativa daquele trabalhador esteja junto dando palpite e apontando para onde que tem que ser direcionada essa educação. Essa foi a base da construção do Centro Público.”

Em seu depoimento, Cícero Umbelino da Silva mostra que essa proposta de Centro Público, embora ainda distante das aspirações dos trabalhadores, na medida em que viabiliza a participação desses trabalhadores na formulação das políticas pedagógicas, pode vir a contribuir para o aperfeiçoamento e difusão da experiência:

“Agora, com os Governos Municipais, os governos populares, a idéia da criação dos Centros Públicos é muito forte. Então, os Centros Públicos vão ter que ser assim porque em cada região, em cada estado, as necessidades são diferentes, de acordo com a localidade, com a indústria que é instalada lá, o tipo de trabalhadores que moram

¹¹ É importante considerar que os Centros Públicos criados em São Paulo, após um impulso em seu desenvolvimento inicial, parecem nos dois últimos anos da gestão Barelli (2000/2001) ter sofrido certa paralisia.

naquela região, com a cultura, não é? Tudo isso é muito importante para construir um Centro Público. Hoje é muito forte a idéia de criação do Centro Público, no Recife, em Porto Alegre e Diadema. O pessoal ainda não tem idéia de como se pode criar, e está pedindo ajuda. Assim que os educadores e administradores começam a ter contato com a idéia de Centro Público quer saber como é que faz para se criar o Centro Público”.