

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DE TRABALHADORES

Xico Lara - 1999

“A história das Escolas de Trabalhadores tem sua origem na resistência à ditadura militar. As escolas mais antigas datam do final da década de 60 e meados dos anos 70. Essas escolas surgiram como uma forma concreta de se desenvolver um trabalho político em tempos de repressão.”

(Da Apresentação do Conselho de Escolas de Trabalhadores em sua Plataforma de Educação – 1995)

Acompanhando o histórico das criações, descobertas e aquisições dessas escolas, tidas inicialmente como “escolas operárias”, poderemos tecer um quadro teórico capaz de permitir a explicação das referências que as norteiam e apontar alguns elementos para o aprofundamento de sua *práxis*.

A primeira característica clara desta *práxis* pode ser formulada a partir de que essas foram iniciativas assumidas pelos próprios operários, tendo em vista a sua própria, ou auto, educação.

I. A educação como iniciativa dos trabalhadores

O surgimento das “escolas operárias”, em fins dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, por iniciativa dos próprios operários, se deu como uma recusa à aceitação tácita, por parte de toda a sociedade, de que a educação dos trabalhadores estivesse – e era para estar – nas mãos e ao critério,

- por um lado, de um estado ditatorial neo-fascista, no que se refere ao ensino fundamental, e
- por outro lado, dos empresários e de seus organismos da classe, principais aliados e beneficiados daquela ditadura, no que se refere à formação profissional.

Por mais que essas iniciativas operárias pudessem se pretender, especialmente em alguns casos, apenas como um trampolim para a conscientização política, e mesmo a certo doutrinamento, a intenção maior, contudo, sempre esteve presente na maioria delas: atender às necessidades e interesses dos trabalhadores como pessoas e cidadãos, e não apenas como operadores alugados ou meros instrumentos de uma produção alheia. O que correspondia a vincular uma educação básica e geral mais sólida com uma formação técnica e profissional criativa e inteligente.

Desta forma, tomando *a educação dos trabalhadores como obra e iniciativa dos próprios trabalhadores*, estas escolas ousaram romper seja com as restrições provenientes daquela divisão, seja, especialmente, com as formas de conhecimento dadas a cada um desses pedaços de educação, repartidos entre o estado repressor e os organismos empresariais. Buscando, assim promover por si próprios a sua valorização como trabalhadores, através de uma formação condizente com o papel que a si mesmos se atribuíam na sociedade, e garantindo a si e por si mesmos, também, condições de maior solidez em seus engajamentos políticos.

A ampliação da rede pública que se deu como decorrência da Lei nº 5.692, de 1971, se por um lado ampliou a democratização do ensino básico do ponto de vista de sua extensão, por outro lado realizou também o empobrecimento de seus conteúdos e o sucateamento da rede pública como um todo. Os alunos se viram expostos a uma ideologização e a uma auto-repressão acentuadas – maior até a auto-repressão do que a repressão de fato, a realmente exercida dentro das escolas – sob os ditames do regime ditatorial. Além da implantação de uma pedagogia das “facilitações”, visando apenas melhorar as estatísticas. Dentro dessa mesma lógica, do “faz de conta”, essa lei absorve para o ensino regular o encargo da preparação para o trabalho, promovendo uma pseudo-profissionalização. A profissionalização prevista por esta lei teve por objetivo muito mais aliviar a demanda da Universidade por parte de estudantes provenientes das classes subalternas do que a sua real profissionalização.

A formação profissional, que já vinha nas mãos dos empresários desde a ditadura anterior – a da primeira era Vargas, na qual fora montado o sistema S – e que gozava de recursos para-fiscais sob a administração privada dos organismos empresariais, como até hoje, sem qualquer controle ou fiscalização, representada uma alternativa para aqueles que “fracassavam” diante à terminalidade do sistema escolar, de galgar aos segundo e terceiro graus, e à sua inoperância quanto à profissionalização. Tratava-se, assim de uma obra assistencialista, realizada pelo chapéu alheio. Obra que se ajustou perfeitamente ao modelo estatal de desenvolvimentismo autoritário da ditadura militar.

A formação profissional, especialmente a ministrada pelo SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, caracterizava-se pelo adestramento taylorista, pelo individualismo exacerbado e pelo autoritarismo quase militar. Tratava-se de uma fábrica de produção de trabalhadores dentro dos parâmetros exigidos pela organização produtiva de molde taylorista – aquela dos gorilas amestrado – e pela subserviência ao autoritarismo da época do qual os empresários se serviam.

Para várias das escolas operárias, a palavra forte era a de valorização do trabalhador pelos próprios trabalhadores: como pessoa, cidadão e trabalhador. Em recusa ao que se transformara já num costume: aceitar ser desprezado e desconsiderado onde quer que fosse. Trabalhadores só seriam considerados quando dóceis, subservientes, humildes e diligentes. Características, alias, básicas dos famosos concursos de “operário padrão”, que ditavam as regras do comportamento esperado dos trabalhadores pelos regime e sociedade então vigentes.

II. A criação do saber ou a socialidade dos conhecimentos

1. Valorização da experiência de vida e de trabalho

A partir da suposição básica de que o saber humano é resultado do trabalho, as escolas de trabalhadores viam no trabalho, portanto, a chave para o conhecimento. As bases para se chegar ao conhecimento, aquelas do raciocínio lógico, são tidas como se todos as possuíssem. Pois eram tomadas como fruto da própria socialização humana, apesar mesmo da precariedade da educação fundamental recebida nas escolas públicas, desvinculada da prática e do mundo do trabalho. Mas, uma vez direcionada a busca do conhecimento para o trabalho, aquelas seriam rapidamente recuperadas e enriquecidas. Assim se deveria *valorizar* ao máximo *os conhecimentos e as experiências* que cada um já trazia *de suas próprias vidas e trabalhos*. A elas dever-se-ia recorrer sempre e a cada

vez, como base real e ponto de partida do processo de criação do saber conjunto que se iniciava com cada turma, nas escolas de trabalhadores.

2. A socialidade dos conhecimentos

O saber, para as escolas de trabalhadores, é concebido como construído em comum num processo pelo qual todos participam, buscando juntos e a partir das experiências de cada um, sistematizar os seus fundamentos e descobrir juntos os seus desdobramentos e aplicações.

Parte-se preferencialmente de questões práticas, da técnica ou da vida, sobre as quais se vai aprendendo a pensar juntos na mesma medida em que, desde o começo, já se vai aplicando esse procedimento, de juntos buscar o “por quê” de cada elemento. Não se aceita, assim, nenhum argumento de autoridade, nenhum artifício operativo, por mínimo que seja, nem nenhum posicionamento sem que se questione o “por quê”.

Tratava-se, portanto, de uma construção/reconstrução coletiva do pensamento para se chegar a um conhecimento constituído em conjunto, com a participação ativa e explícita de todos. O que não resulta no mesmo, se substituído por simples explicações professorais, ou por formalidades outras, como as de trabalho em grupo.

Um dos pontos mais controversos desse processo: não se vai em frente enquanto cada um não se mostrar seguro do conhecimento recém composto e formulado em conjunto. Os que avançam mais rápido devem assumir, por sua vez, a tarefa chave do processo, a da *perguntação*, contribuindo assim também com os de ritmo mais lento e com a coerência do processo. Para isso, os questionamentos levantados sempre buscam a manifestação daqueles que, ou estão mais atrasados, ou têm maiores dificuldades de aprendizagem. De tal modo que só se vai em frente todos juntos.

Só se pode demonstrar a segurança do que se aprendeu na medida em que se saiba expressa-lo para os outros e, especialmente, formular as perguntas que podem induzir à sua formulação. Desta forma, todos são convocados a se manifestarem e se exporem, expressando-se e contribuindo uns com os outros.

Desta forma se leva a uma consequência prática o *caráter social do conhecimento*, tornando possível desmistificá-lo e torná-lo acessível a todos, de modo a se recusar a sua apropriação individual que é base da competição entre trabalhadores.

3. Desmistificação da figura do professor

O professor não é o que está ali, na frente de todos, para mostrar-se, ou para mostrar que sabe mais que os outros, como se fosse o dono do conhecimento e dos caminhos para ele. E que, por isso, pode também dificultar, senão travancar, esses caminhos.

Recusa-se a figura do professor como aquela que passa seus conhecimentos apenas para quem ele quer, a seus preferidos, e que julga a todos, decidindo sobre os caminhos de cada um.

Ao contrário, é um facilitador do trabalho e do pensamento conjunto, que pergunta e ensina a se perguntar, que permite vez a todos e a cada um, que anima e encoraja, que é companheiro e igual, um igual entre iguais, que, se não consegue uma abordagem boa com algum dos aprendizes é capaz de pedir a um outro aprendiz para tentar. Por isso mesmo, várias escolas sempre acharam melhor trabalhar com instrutores trabalhadores, tendo até péssimas experiências com professores de formação. (Aliás, só muito

recentemente – na década de 1980 - os professores iriam se reconhecer como trabalhadores em pé de igualdade com os outros. Mesmo assim, isso não contribuiu ainda muito para que a maioria deles mudasse as suas posturas e metodologias).

O instrutor, como todos igualmente, sabe que não sabe tudo e não finge quando não sabe alguma coisa. È capaz de reconhecer quando não sabe – afinal, estamos aprendendo juntos – e é capaz de mostrar que os caminhos são acessíveis e que os conhecimentos devem ser buscados sempre.

O instrutor não avança os raciocínios e sim as *perguntas*, exceto para informações relevantes. Mesmo essas podem até se aprendidas com mais força depois de se ter induzido os alunos à pesquisa.

A técnica da *perguntação* deve ser contagiosa e aguçar a atitude da pesquisa e aprendizado permanente.

Busca-se a valorização das experiências comuns as quais, quando não são já trazidas da vida ou do trabalho, devem ser realizadas, na medida do possível, na própria classe, nas oficinas, ou nos laboratórios da escola.

O processo de avaliação, conseqüentemente, é realizado com a participação de todos ois aprendizes, que discutem e julgam o aproveitamento e as condições de cada companheiro em seu processo de aprendizagem.

4. A descoberta de que as técnicas não são neutras: a historicidade

Os trabalhadores inventaram os diversos trabalhos e o trabalho educa os trabalhadores. As técnicas resultaram desse processo de formação dos trabalhadores e de seus ofícios. As invenções técnicas, por muito tempo, foram obra dos próprios trabalhadores. Só mais recentemente, a partir de meados e no final do século XIX, é que os capitalistas instalaram seus laboratórios de testes e pesquisa, foram se apropriando dos conhecimentos criados pelos trabalhadores e construindo outros novos, de acesso cada vez mais proibido e proibitivo.

A pesquisa científica e a tecnologia (a técnica que incorporou os princípios científico) foram incorporadas ao capital, como patrimônio privado, e submetido à finalidade do lucro.

O trabalho, além de submetido ao assalariamento, ou fonte de expropriação de mais valia, foi reduzido à mera execução de ordens técnicas e disciplinares. (Hoje se pretende reverter essa tendência, induzindo os trabalhadores a assumirem a responsabilidade de suas tarefas, até mesmo em conjunto, desde que se atenham ao ponto de vista do capital).

A técnica é fruto de relações sociais. Assim inseridas no contexto das lutas sociais. Estudar as ciências e as técnicas do ponto de vista histórico permite relativizá-las, contrapondo-se à visão do capitalismo pelo qual elas são sempre absolutizadas como “devemos ser” inquestionável, resultado da cabeça de gênios e inteligências divinizadas. Não como o resultado dos trabalhos e da criatividade humanos. A visão capitalista apenas relativiza o conhecimento científico e as tecnologias quando aparecem “novidades” que possam resultar em maiores lucros.

O resultado da História do Trabalho mostra o desenrolar das culturas humanas como produto de seus trabalhos, manifestação de seus pensamentos e encaminhamentos de

suas intenções. Mas, também, de como tais trabalhos, pensamentos e intenções sofreram dominações, interrupções e desvios de várias ordem e qualidades como também resistências, recriações e lutas em permanência, na história dos viventes humanos.

De tal modo que trabalho humano se põe, portanto, como o criador das culturas humanas, ou das condições do bem viver e das lutas por essas condições a cada cidade humana.

Há a necessidade pois, de se criticar as condições de trabalho impostas e de se redefinir o trabalho humano, sem restringi-lo às atividades submetidas ao domínio e ao assalariamento pelo capital. Mas estendendo-o a todas as atividades que repõem e recriam as condições de vida a cada cidade humana – urbana, rural, florestal...

De modo especial, incorporando e subvertendo todas aquelas atividades até aqui tidas como femininas, menores, neutralizadas, e tidas como restritas ao campo e domínio privado.

O que implica, inclusive em que se tome o trabalho como o fundamento do direito, e de todo o direito inclusive e principalmente daqueles ditos “humanos” que não vêm dados simplesmente pela “natureza” – conceito débil e, a rigor, sem sentido.

5. A dimensão política da escola: completude expansiva

A escola é uma das instâncias fundamentais de socialização do cidadão. E a educação escolar pública, nas sociedades atuais, revela o caráter da democracia construída e vivida por cada uma de nossas cidades.

O cidadão, por excelência, é o trabalhador, uma vez que o trabalho é que repõe e recria, de fato, as cidades, garantindo a todos os seus cidadãos qualquer condição de vida ou qualquer direito possível. Sem trabalho não há cidade nem há direito algum. De tal modo que o cidadão só é na medida em que é trabalhador.

Desta sorte, a política como exercício de participação igual e comum de todos os cidadãos no governo da cidade, só pode ter sua matriz e nascedouro na instância de cidadinziação de cada um, ou seja, na escola como matriz comum dos cidadãos trabalhadores.

Por isso mesmo, assim como todas as instâncias da cidade são motivo e objeto de educação para a escola, isto é, de aprendizado, debates e exercício de crítica e criação, também todas as instâncias da escola são políticas, quer dizer, motivo e objeto do empenho e participação de cada aluno, aprendiz cidadão por inventá-las, recriá-las e cuidá-las. Isto é o que se propõe como prática nas escolas de trabalhadores.

Os aprendizes devem se responsabilizar, junto com os instrutores, pela nomia escolar, ou o exercício de autogoverno e autogestão tendo em vista a dinamização de um processo de expansão da autonomização dos cidadãos trabalhadores.

A escola deve, portanto, de alguma maneira, abarcar todas as dimensões pelas quais se pode definir o humano e que estão, por isso mesmo, implicadas no desenvolvimento pedagógico característica do humano.

- inicialmente, se definimos os viventes humanos como sujeitos sociais e não como simples indivíduos, temos que levar em conta a sua interconexão de intenções, pensamentos e afetos, seja do ponto de vista de seu interior,

seja do ponto de vista de sua exteriorização, em fazeres, discursos e procedimentos;

- como, ainda, as dimensões todas da cidade, ou da vida em sociedade: trabalho, conhecimento e cidadania, correspondentes ao polismônio (ao invés de “patrimônio” ou capital), ao polishomo (ou o acervo de conhecimentos da cidade) e ao polismônio (a polisnomia, que seria uma concepção superior de economia-política, ou da economia e do governo da cidade);
- como também, interconexadamente, as dimensões da cultura: enquanto tecnia (ou modos de fazer), logia (ou modos de pensar) e nomia (ou modos de proceder).

De tal sorte que a experiência vivida na escola há de se refletir em todos os âmbitos sociais onde os aprendizes se encontrem: na família, no bairro, na fábrica, no sindicato, na igreja, no partido, no campo de futebol, no baile etc...

A experiência escolar ou pedagógica não se resume às instâncias do desenvolvimento do intelecto apenas – a logia restringida à racionalidade lógica aplicada a um conhecimento bancário – ma se refere a toadas as ações humanas: aquelas pelas quais se repõem a vida social. De tal modo que toda a vida social não seja indiferente ou alheia à atividade escolar.

Desde os âmbitos do trabalho:

- do trabalho/tecnica, onde se desenvolvem as técnicas dos diversos ofícios e fazeres;
- do trabalho/logia, onde se desenvolvem oficinas e laboratórios de experimentação e de produção de matérias didáticos etc.;
- do trabalho/nomia, onde se desenvolvem os assuntos da organização, gestão e distribuição do trabalho e de seus resultados, com diversidade de oficinas de empresariamento social nos mais diversos campos, desde os de produção de bens e serviços até aos campos dos esportes e lazer.

Aos âmbitos do conhecimento:

- do conhecimento/tecnica, onde se desenvolvem os conhecimentos tecnológicos dos diversos ofícios e fazeres culturais humanos;
- do conhecimento/logia, onde se desenvolvem os conhecimentos sobre as diversas linguagens, estudos humanísticos e das ciências;
- do conhecimento/nomia, onde se desenvolvem discussões e definições sobre as diversas relações, de cada um consigo mesmo (saúde, sexualidade, etc.); de cada um com os outros (as relações sociais, de classes, de gêneros, de etnias, as instituições sociais...); e de todos com o meio ambiente)com o resultado do trabalho do Universo, do trabalho da Vida e os modos de convivialidade do humano com o seu território).

Até aos âmbitos da cidadania:

- da cidadania/tecnia, onde se desenvolvem núcleos de trabalho com referência à cidade, à cidade, em estruturas físicas (como construção ou manutenção de prédios públicos, praças, etc.); em trabalhos sociais (de abastecimentos, saúde, habitação, educação, etc.); em trabalhos artísticos (de música, teatro, dança etc.);
- da cidadania/logia, onde se desenvolvem núcleos de promoção divulgação e sistematização de conhecimentos (bibliotecas, conferências, seminários, etc.);
- da cidadania/nomia, onde se desenvolvem núcleos de participação social para o auto-governo da polis-cidade.

Nesse ponto de vista, a idade escolar não se restringe apenas àquela da infância e adolescência, como querem as definições legais. Como o fazer pedagógico de cada um só termina com sua morte – a rigor somos a criança que fomos em constante refazimento –, a vida toda de cada um corresponderá, sem dúvida, a um fazer educativo apropriado à sua etapa de desenvolvimento humano. Ainda que as escolas de trabalhadores só tenham podido se aplicar à educação com juventude e a alguns fazeres da vida adulta, a sua experiência exige que se faça uma total constatação.

Quanto mais as atividades possam ser as mais reais e efetivas possíveis, e não apenas de “faz de conta”, maior o empenho empregado e o grau de efetividade pedagógica se atinge (como exemplo, a construção de projetos efetivos, capazes de manifestar a solidariedade concreta entre trabalhadores – como equipamentos agrícolas para os lavradores – ou peças que contenham em si próprias um conteúdo político capaz de significar cada ação ou prática).

Com atenção especial para o desenvolvimento das condições de exercício do empresariamento social e da autogestão como alternativas sólidas para a ação.

6. Escolas de Trabalhadores e Escolas Públicas

Se as escolas de trabalhadores nasceram da luta contra o estado autoritário e da auto-atribuição/interesse dos empresários em “formar” os trabalhadores, a proposta do Conselho destas Escolas não é de criar nenhuma rede paralela de ensino àquela dos empresários e à do Estado. Mas sim a de questiona-las, criando uma experiência pedagógica compatível com a necessidade dos trabalhadores a fim de que, com base na experiência realizada e no acúmulo adquirido (polisnhomo) se possa lutar de modo claro e definido em relação ao projeto de escola e sociedade que se almeja, ao mesmo tempo que demonstrando a sua viabilidade e excelência, do ponto de vista social.

De fato, para se trabalhar com os aprendizes nas escolas de trabalhadores tem-se que fazer uma retomada radical de todas as bases que esses alunos trazem das escolas – totalmente desligadas da vida prática, apresentando mais lacunas que presenças e, na maioria dos casos, com assimilação apenas precária de bloco insuficiente de conhecimentos.

Além disso, tem-se que proceder à complementação e enriquecimento dos conhecimentos trazidos pelos aprendizes e à criação de novas relações e vias de acesso entre tais conhecimentos e outros novos.

Assim se faz fundamental, não só que a escola mude, como também que se mude radicalmente o modo de ser e o papel dos educadores – em sua maioria – conforme o que aqui fica constatado.

Por isso é que as escolas em Conselho levaram a proposta dos Centros Públicos de Educação dos Cidadãos Trabalhadores. Centros esses que, aqui, estamos propondo com maior extensão ainda, isto é, relativos a todos os momentos da vida dos cidadãos, de seu nascimento à sua morte. De modo que não haja, propriamente, uma idade escolar mas que a escola, ou instância de serviço à educação, passe a se construir em um âmbito próprio da sociedade.

Isso exigiria, evidentemente, uma reviravolta completa da institucionalidade vigente, seja quanto ao horário/jornada de trabalho seja, mais ainda, dos estímulos. Se tomássemos o trabalho escolar como horários de trabalhos cidadãos, podemos propor que essa discussão, que está solta no mundo, sobre uma renda mínima, poderia corresponder exatamente a uma tal atividade escolar pública, ou escolar cidadã.

Especialmente se, além disso, consideramos o papel adquirido pelo conhecimento no mundo atual – quer para o exercício dos trabalhadores de sustentação e reposição dos modos de bem viver na atualidade, quer pelos desafios que os mesmos representam diante dos limites e do desgaste de nosso planeta, quer para o exercício lúcido, efetivo e responsável da cidadania – veremos essas discussões e propostas ganharem um significado que está bem para lá dos remendos que vêm sendo implementados ultimamente. Remendos pré-fabricados, que sempre deixam as coisas como estão: de mal a pior.

Por isso mesmo podemos afirmar que um autêntico serviço à Educação voltada para os Cidadãos trabalhadores se coloca hoje como base para uma verdadeira revolução social.

Marx dizia que, se “por um lado, é preciso uma mudança das condições para que se crie um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder se mudar as condições atuais. Sendo, por conseguinte, preciso partir da situação atual”.

Pois a situação atual é esta: se, por um lado, não é possível mudar a sociedade nem pela força das armas, nem por uma conversão pessoal de cada um, a educação se põe como o campo disponível para um futuro próximo, desde que efetivada enquanto instância de criação e retroalimentação de um processo de autonomização social e não como aquele âmbito separado e privado da reprodução social.

Desde que seja uma educação capaz de inverter a lógica vigente – da lei do mais forte e da seletividade darwinista – para aquela da recusa e ridicularização do lugar do poder e da prática do domínio, por via da criação de condições iguais de socialização e em nome de um processo político-pedagógico – auto/sócio pedagógico – de expansão da autonomização social como fundamento para a expressão da autonomia de cada sujeito social.