



4524 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

CADTS - Centro de Apoio e Desenvolvimento Técnico Social: lições de uma escola de trabalhadores  
Anderson José Lisboa Baptista - UFF - Universidade Federal Fluminense  
Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

### **CADTS - Centro de Apoio e Desenvolvimento Técnico Social: lições de uma escola de trabalhadores**

#### **Introdução**

Duas figuras foram fundamentais para as reflexões desenvolvidas nesse trabalho. Não as abordo em perspectiva iconográfica, mas como imagens que de certa forma falam à imaginação, mobilizam memórias, sentimentos, despertam esperança e utopia. A primeira, mobilizo a partir de um poema de Vinícius de Moraes: “O operário em construção”. Não tenho o objetivo de analisar tecnicamente a obra, cuja riqueza literária dispensa comentários. De qualquer forma, peço licença ao poeta para escrever em prosa algumas partes de seus versos. A imagem é de um operário que em algum momento de sua vida se descobre enquanto construtor. Percebe boa parte do “mundo” ao seu redor, naquele instante, como “objeto” de sua construção: mesa, prato, garrafa, facão, vidro, janela. Diante de tal constatação, é tomado por grande percepção de si mesmo, dos outros, das coisas. Percebe em suas mãos instrumentos de seu fazer, beleza ainda não observada. Em sua grande descoberta aprende a dizer “não”, e assim procede em relação a tudo que o nega enquanto gente, enquanto construtor em construção. Já a segunda figura é a de um camponês que teve seu diálogo com um educador, narrado por Freire (2014). O acontecimento ocorreu no Chile, em um “círculo de cultura”. Imagino esse camponês como um homem de mãos calejadas e pele enrugada, castigada pelo sol. Certo dia resolve compartilhar uma descoberta filosófica: “não há mundo sem homem”. Sua afirmação é provocada pelo educador ao perguntar-lhe se todos os seres humanos morressem e restasse apenas a natureza e os animais, não seria isso ainda mundo? Enfaticamente o camponês responde que faltaria quem dissesse: “Isso é mundo”. Assim como não fiz análise literária do poema, não trago essa história para propor uma discussão sobre o conceito de consciência em Paulo Freire, contexto no qual foi narrada. Entretanto, destaco que o mundo é mundo a partir dos sentidos que os homens lhe dão, a partir de sua intervenção nas condições de existência; caso contrário, como diria Arendt (2014), seria um amontoado de coisas. Por isso, chamo a atenção à sábia e filosófica constatação daquele trabalhador rural: o ser humano é quem constrói sentidos. Sendo assim, o camponês enquanto humano tem importante papel na relação com o mundo e com a realidade. Sua descoberta é um passo significativo para que assuma o seu protagonismo na história. Afinal, se os sentidos são construções, a história é possibilidade, pode ser transformada, ressignificada. A realidade não é estática, pode ser transformada. Contudo, como o próprio Freire (2014) alerta, uma constatação só se torna transformadora à medida que se converte em práxis. As duas imagens narradas convergem para um ponto comum em relação ao estudo realizado: a percepção e atuação de trabalhadores enquanto protagonistas, construtores, agentes capazes de intervir na realidade, propor mudanças, dizer “não” quando necessário, reconhecer a potencialidade de seus valores que são insistentemente “apagados” em um sistema que tenta programá-los apenas para fazer a máquina girar.

Apresento neste trabalho resultados obtidos em minha tese de doutoramento, cujo objeto de análise foi uma escola de trabalhadores que funcionou no município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, entre os anos de 1984 e 2008: Centro de Apoio e Desenvolvimento Técnico Social (CADTS). Trata-se de experiência com origem no interior de uma fábrica no Rio de Janeiro, na qual trabalhadores assumiram a responsabilidade e o protagonismo de suas próprias formações, se perceberam enquanto construtores, proponentes de realidades diferentes daquelas que lhes impunham sem consultá-los, sem ouvi-los. E assim como o operário do poema, resolveram dizer “não” ao sistema e a uma série de “ofertas” as quais descobriram que não precisavam aceitar. Propuseram uma nova práxis educativa, cuja perspectiva estava além de prepará-los para o simples exercício de uma atividade profissional; envolvia o conjunto mais amplo de suas vidas enquanto humanos trabalhadores.

#### **1. O desenvolvimento da pesquisa: aspectos metodológicos**

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

Uma das premissas que ajudaram a construção do problema da pesquisa foi a de que, apesar da diferenciação exposta acima, a educação na sociedade capitalista direta ou diretamente aponta para a lógica do trabalho alienado. Isso tanto aos que ocuparão “postos” mais elevados no âmbito da divisão do trabalho em vigor, quanto àqueles que serão

“preparados” para vender sua força de trabalho, inclusive aos treinados para simplesmente viverem da exploração da mão-de-obra alheia.

Nosso olhar sobre a escola de trabalhadores se deu no sentido de entender o que esses trabalhadores construíram enquanto proposta alternativa de formação profissional voltada para eles próprios. Se era um modelo alternativo, a que se contrapunha? Uma rápida resposta a esta questão seria: contrapunha-se à formação oferecida pelo SENAI. Resposta corretíssima, mas que, porém, não dá conta da amplitude do paradigma criado pelos trabalhadores, que ia além da formação profissional, do empoderamento a partir do domínio de um ofício, envolvia a vida em amplitude maior. Por isso, foi um modelo alternativo não apenas à formação do SENAI, mas a uma lógica de vida “imposta” aos trabalhadores, que seguia o enredo do que se entendia e se propunha como formação da classe trabalhadora no Brasil.

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

Nossos trabalhadores nunca foram meramente passivos ao que queriam lhes impor, pois aliado ao discurso de formar trabalhadores estava o do estabelecimento de uma ordem social específica. Sob influência de operários estrangeiros, temos registros do início do século XX de iniciativas de escolas de trabalhadores, geralmente ligadas a sindicatos e movimentos anarquistas, socialistas e comunistas. Essas escolas não têm relação direta com a que foi estudada, mas apontam para uma disposição de resistência presente no nosso proletariado.

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

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

Com o objetivo principal de refletir sobre as relações entre educação, trabalho, política, sentidos e possibilidades para sujeitos jovens e adultos do tempo presente, tomando como campo de análise a educação popular através da experiência do CADTS, a problemática norteadora foi a seguinte: Que elementos podemos extrair da relação entre a proposta de uma formação crítica e emancipatória oriunda da educação popular e de uma crítica sobre o papel do trabalho na sociedade contemporânea? Quais os princípios e elementos que fundamentam as propostas de formação de uma escola de trabalhadores? Qual a efetividade prática na experiência de sujeitos que por lá passaram? A hipótese principal é de que nenhuma forma de trabalho, nem mesmo no sentido ontológico, esgota os elementos da formação emancipatória, pois o trabalho está diretamente relacionado ao reino das necessidades que, no caso da sociedade capitalista, atinge grau altíssimo de exploração, com a lógica da mercadoria transformando o viver em uma corrida em prol da subsistência. Os trabalhadores construíram vivências de educação próprias, cujo processo histórico se desenvolveu em paralelo, porém não alienado do que acontecia no país, mas como alternativa e resistência dos trabalhadores ao lugar social e a forma de educação que tentavam lhes impor.

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

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

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

## **2. Escolas de trabalhadores e o CADTS: história, historicidade e resistência**

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

As escolas de trabalhadores não caíram de paraquedas e nem existiram em um mundo à parte, contudo foram paralelas e, em muitos momentos e aspectos, se desenvolveram a parte dos rumos legados pelo Estado à formação profissional. Por estarem no mesmo “mundo”, no mesmo quadro sócio-histórico responderam, em muitos casos, às mesmas demandas e lidaram com desafios parecidos. Entretanto, como bem diria Paulo Freire, não há imparcialidade em um modelo educacional e assim responderam essas demandas a partir do ponto de vista e interesse dos trabalhadores, que se reconheceram enquanto sujeitos, construtores de mundos. Segundo Lara (2001), no final da década de 1970, período do governo ditatorial, ganharam corpo no Brasil iniciativas de trabalhadores que assumiram a responsabilidade pela própria formação. Escolas de trabalhadores surgiram ou se firmaram neste período. Para Fávero (2013), apesar do duro contexto de repressão militar, essas escolas foram criadas como alternativa ao modelo de educação profissional em vigor, principalmente aquele seguido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

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

Lara (2001, p.168) refere-se ao período de funcionamento do CET da seguinte maneira:

Desde então, essas escolas em conjunto, têm tratado de temas como: a proposta dos trabalhadores, os conceitos de trabalho, conhecimento e cidadania, o papel do estudo da história vista especialmente como história do trabalho e das técnicas, a dimensão política nas escolas de trabalhadores, a reestruturação industrial, o desemprego, alternativas de trabalho associativo, etc.

A coletividade foi uma marca fundamental do CET e de suas escolas, cuja participação era sempre com voz ativa. Isso desde o funcionamento das escolas ao CET, ou vice-versa, o que possibilitou ao Conselho uma produção riquíssima de materiais<sup>[1]</sup>, que fundamentaram as práticas e a organização das escolas. Organismos internacionais principalmente ligados a Igrejas católica e protestantes contribuíram com apoio e financiamento, viabilizando o funcionamento dessas iniciativas em boa parte do tempo.

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

Em tempos de totalitarismo, esses trabalhadores logo foram proibidos de se reunirem dentro da fábrica. Receberam a orientação de estudarem nos cursos oficialmente oferecidos pela empresa junto ao SENAI. Porém, não estavam dispostos a abrir mão do direito de serem protagonistas de sua própria formação. O grupo foi acolhido por setores da Igreja católica e passou a se reunir no porão de igrejas da Baixada Fluminense. Em 1984 organizaram-se como escola de trabalhadores.

O contato com a documentação aponta que, ao longo da sua existência, o CADTS não furtou de dialogar com as demandas de cada período histórico, sem, contudo, abrir mão de sua proposta original que dava voz ativa ao trabalhador. Sua esfera de ação foi além de uma formação apenas teórica; pelo contrário, culminou na criação de cooperativas e ações de trabalhadores que se organizavam em busca de relações distintas das impostas pelo modelo oficial. Um exemplo disso foi a Associação de Trabalhadores do Campo e da Cidade (APAC), criada em 1985, que seguiu uma proposta de produção autônoma e auto-gestionada, com o objetivo fortalecer a relação entre o campo e a cidade, a partir do fornecimento de equipamentos produzidos por metalúrgicos, muitos dos quais eram monitores e ex-alunos da escola.

Os cursos oferecidos no CADTS ao longo dos anos foram: ajustagem, bobinagem, elétrica, reparos, serralheria, tornearia, eletrônica e informática. Nem todos funcionaram concomitantemente, foram sendo criados ou extintos ao longo dos anos. Seguiram o esforço de dar aos trabalhadores a possibilidade de viverem com dignidade em meio ao contexto social, geográfico e à conjuntura econômica, sem perder de vista o olhar crítico e o comportamento transformador.

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

O CADTS passou por distintas fases em sua história justamente por estabelecer esse diálogo com a realidade, com cada momento específico. Ações como a solidariedade entre trabalhadores do campo e da cidade, organização de cooperativas, projetos de economia solidária são exemplos de busca por meios de sobrevivência para os trabalhadores, e a própria preocupação com a qualidade da formação profissional aponta que não se tratava de utopia alienada. Houve um grande esforço para se manter relevante aos trabalhadores e atuar como instrumento para construção material de suas condições de existência de forma mais digna. Em documento produzido em 1999 aparece a afirmação de que a escola, que naquele momento tinha 15 anos de existência, investia na construção de alternativas que visavam outras formas de socialização. Afirmações como a de um ex-monitor, ao destacar que chegou na escola em busca de um emprego e encontrou um novo estilo de vida, parecem confirmar, pelo menos em parte o êxito dessa proposta.

Ao longo do tempo, cursos foram revistos, também com objetivo de “dialogar” com as exigências do mercado. Não para subscrevê-las acriticamente, mas como busca pela sobrevivência. E mesmo nesses casos, não era sobrevivência pura e simples, mas demarcação de presença, como o caso de um grupo de ex-alunos que foi aprovado com folga em processo

seletivo de determinada empresa. Entretanto, ao se perceberem tolhidos em seus direitos, buscaram reivindicá-los e a resposta recebida foi a de que devia ser no CADTS que tais coisas eram postas em suas cabeças.

A relação entre historicidade e resistência, presente na escola de trabalhadores também pode ser percebida em outros ingredientes contextuais que seguramente contribuíram para suas particularidades. Dialeticamente, o contexto de repressão da ditadura civil-militar proporcionou o desenvolvimento de distintos sujeitos (individuais e coletivos) que se articularam em diversos movimentos de resistência contra o regime opressor. Entre aqueles cujas impressões digitais podem ser de alguma forma encontradas na história do CADTS estão instituições cristãs, sujeitos das camadas médias, militantes de esquerda, organizações internacionais, movimentos de massa e distintas experiências de educação popular que, apesar de contradições e conflitos de interesses mantiveram, na maior parte dos casos, a essência de movimento político comprometido com outro tipo de realidade.

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

“Participação” e “coletividade” são duas palavras chaves para pensarmos a lógica de funcionamento das escolas de trabalhadores. Se o modelo de formação profissional do Estado e dos empresários, ou melhor, se o modelo de educação em geral se estrutura, usualmente, de forma verticalizada, inibindo a participação efetiva dos alunos no processo, isso não ocorreu no CADTS. Lá os alunos decidiam em assembleia desde o percentual de mínimo de presença para aprovação nos cursos, até a gestão de recursos que levantavam para escola. Além de ter uma participação efetiva na manutenção e limpeza do espaço físico. Essa forma de gestão democrática potencializou-se de modo a ser a sua marca principal. Isso apareceu em todas as entrevistas que realizei, além de ter sido citado em muitos depoimentos que me deparei em documentos analisados.

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

### **3. Aspectos de diálogo entre a experiência do CADTS e a educação contemporânea**

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

O primeiro aspecto e talvez o mais importante está no modelo de participação desenvolvido. Muito se fala em gestão democrática em escolas públicas, principalmente. Suspeito que poucas experiências conseguiram ir tão longe nesse quesito como as escolas de trabalhadores, que conseguiu envolver de forma tão efetiva monitores e alunos no processo. Dar voz aos alunos e prezar por suas participações em todo processo decisório da escola, desde o funcionamento estrutural de manutenção do prédio, até o do número de faltas passível de reprovação, além de se constituir como experiência política e humanizadora, proporciona a criação de uma identidade comum entre esses sujeitos e a escola. É um tipo de relação que desenvolve, inclusive, importante noção de patrimônio, pois cria identificação entre o sujeito e a escola, a qual passa se sentir como parte.

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

A horizontalidade estabelecida na relação entre monitores e alunos é outro ponto a ser destacado. O termo monitor foi usado no CADTS em lugar do de professor. A alegação para tal uso foi a de que não se tratava de professores formados, mas de trabalhadores cujas vivências profissionais os habilitavam para ensinar na escola. Não sou a favor de uma lógica de “desprofissionalização” do docente. Contudo, uma grande lição do modelo praticado pelos trabalhadores é a da horizontalidade estabelecida na relação docente/discente, conforme defendida por Paulo Freire, inclusive em sua denúncia ao que chama de educação bancária, na qual o aluno é tratado como mero receptor de informações. Penso que tal horizontalidade se estabeleceu muito mais pela centralidade da experiência dos sujeitos (monitores e alunos) no processo de ensino-aprendizagem do que por uma suposta “intimidação” que um diploma de professor pudesse proporcionar. Há muito se fala em educação pela experiência, principalmente no campo da EJA e a vivência do CADTS mostrou o quanto pode ser efetiva essa prática. Valorizar a experiência dos alunos consiste em considerá-los enquanto sujeitos, enquanto construtores e ao trazerem também as suas próprias experiências humanas para o processo, os professores tendem a contribuir para o estabelecimento de relações mais horizontais.

A convivência entre as formas escolar e não-escolar me parece outro aspecto importante do CADTS. Destaco-o inclusive como contribuição ao campo da EJA. Além da preocupação com a manutenção de relações horizontais, a forma não-escolar também ajuda explicar o uso do termo monitor em detrimento de professor. Isso se levamos em conta o contexto da educação popular, que de certa forma se esforçou em determinado período para romper com a forma escolar. Um exemplo nesse sentido está em Paulo Freire que usa os termos “animadores culturais” e “círculos de cultura”, sintetizando um tempo no qual o modelo escolar era associado a um modo excludente de se produzir educação. Uma

tendência natural em um processo de constituição de identidade é a negação daquilo que se quer superar e nesse caso se negava justamente o modelo de escola e formação regulares que na prática não atendia as demandas dos trabalhadores.

A relação do CADTS foi bem dialética nesse sentido. Se por um lado a organização, sistematização, possibilidade de progressão dos alunos, modelo de currículo apontam para uma forma escolar; por outro a experiência tinha características não-escolares, como critérios de gestão e funcionamento próprios que fugia de uma escola nos moldes mais conhecidos, proposta peculiar de progressão, currículo flexível e próprio. Em alguns casos esses critérios eram até mais rígidos do que em uma escola tradicional, como o índice de assiduidade, que dependendo da resolução dos próprios alunos poderia chegar até mesmo a 90% de exigência para aprovação.

Um dos grandes desafios da EJA na atualidade é conseguir romper com a lógica de uma escola infantilizada, na qual jovens e adultos têm cada vez mais dificuldade de se sentirem parte. O CADTS como experiência de EJA conseguiu romper com essa lógica, geralmente arraigada no modelo escolar, e por isso foi extremamente efetivo e relevante para os seus alunos (jovens e adultos). Alunos que em muitos casos tiveram trajetórias escolares marcadas por interrupções e em instituições das quais não se sentiam parte efetivamente tiveram no CADTS a experiência de serem tratados como sujeitos em uma estrutura que se por um lado era escolar, por outro fugia completamente de tal lógica a ponto de dar à participação em uma festa o mesmo peso ou até um peso maior do que a presença em uma aula.

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

Outro fator que merece destaque é o da consciência pedagógica em cada ação praticada no interior da escola. Uma das características do trabalho alienado na sociedade capitalista é a perda de controle do trabalhador sobre o processo de produção em sua completude. A tendência é a de repetir tarefas, sem refletir sobre o que está sendo feito. O CADTS surgiu a partir de uma experiência no interior de uma fábrica na qual trabalhadores buscavam justamente a possibilidade de um conhecimento do processo de produção em sua totalidade. Essa lógica se manteve na escola não apenas como propósito formativo, ou seja, como algo a se alcançar oferecendo aos estudantes um conhecimento de seus ofícios de modo a dominarem todo processo de produção. Embora essa fosse de fato uma das marcas da formação conforme apareceu no depoimento de um ex-monitor ao dizer que se sentia “doutor em torno” era, sobretudo, uma prática cotidiana da escola. Os trabalhadores sabiam o que estavam fazendo; falas de sujeitos entrevistados demonstraram isso. Edson (ex-monitor), por exemplo, afirmou que todo cotidiano da escola era acompanhado de perto pelos monitores para pensarem se os objetivos pedagógicos estavam sendo alcançados. Era uma espécie de viver pedagógico que ia além da sala de aula e envolvia todo cotidiano da escola. Outra fala que atesta essa lógica é a de Patrícia (ex-monitora), ao afirmar que a pedagogia do CADTS sempre foi: “construir, construir, construir”. Construíam enquanto equipe e com outras escolas do CET a proposta pedagógica da escola, mas a construíam, principalmente, enquanto prática no interior da escola. Raimundo (ex-monitor) também contou que no início teve enorme dificuldade na resolução de raiz quadrada, mas ao aprender a resolvê-la, passou a ensiná-la de modo inovador, com objetivo de alcançar resultados com os alunos.

Esses são apenas alguns exemplos que apareceram ao longo da pesquisa e mostram o quanto aqueles trabalhadores sabiam o que estavam fazendo. Estiveram longe da lógica de ser meros reprodutores de um modelo ou padrão predeterminado seja lá qual fosse. Houve depoimentos sobre profissionais que não conseguiram se adaptar a essa forma de trabalho e não permaneceram na equipe. Na realidade, cada um se percebia como construtor e aqui recorro a imagem do poema de Vinícius de Moraes relatada no início desse trabalho. Por serem construtores não eram meros participantes do projeto, mas parte dele e, nesse sentido, cada passo era dado de maneira consciente.

Essa é inclusive uma das lógicas perdidas em muitos de nossos modelos educacionais. Agentes externos têm “vendido” para nossas escolas modelos pedagógicos prontos, enlatados, fazendo dos nossos professores meros reprodutores, proletários sem consciência sobre o resultado final de seus trabalhos. Frase muito comum em nossos cursos de pedagogia e licenciaturas é a de que o professor precisa ter domínio de sua prática, ou seja, saber como e onde chegar com determinada ação. Entretanto, nossas escolas costumam ser formadas de diversos modos para que isso não aconteça.

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

Integração do currículo e conteúdos com a realidade da vida é mais uma característica marcante. Se isso é fundamental para qualquer modalidade de ensino, o é ainda mais na educação de jovens e adultos. Foi praticado no CADTS a partir de um modelo curricular com proposta que possibilitava tal integração tanto a partir de disciplinas específicas relacionadas à realidade de vida dos trabalhadores, como a história do trabalho, por exemplo, como em qualquer que fosse a atividade. Aspecto importante era a “desnaturalização” dos conhecimentos e conteúdos. Fazia-se questão de demonstrar aos alunos que conteúdos e técnicas eram construções humanas, compostos por grandes cargas políticas por trás de suas formulações. Por isso, eles também deveriam se perceber como construtores de conhecimento, produtores de sentidos, como se percebeu o camponês do diálogo narrado por Paulo Freire, relatado no início desse trabalho.

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

E finalmente observamos a solidariedade em detrimento da competitividade, como importante movimento na escola de trabalhadores, na construção de resistência contrária ao modo de vida capitalista é outro aspecto a ser considerado. A organização da sala de aula em sua estrutura, na qual alunos ocupavam as mesmas mesas por grupos de trabalho, e o

“desenho” pedagógico, cuja turma só progredia coletivamente foram importantes e desafiantes fatores e, seguramente, contribuíram para uma lógica de solidariedade que ultrapassava os muros da escola e se colocava como modelo de vida.

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

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

Por trás de toda essa forma de fazer do CADTS enquanto escola de trabalhadores, enquanto experiência de educação popular e de educação de jovens e adultos, havia a mobilização de todo um aparato epistêmico, que ao mesmo tempo, proporcionou a seus participantes, monitores e alunos, uma experiência humanizadora, emancipatória, ao conseguir romper com a lógica de vidas subsumidas à mercadoria, ao trabalho alienado. Todo seu modelo de organização e prática colaborou para uma relação que lidou com as noções de educação, trabalho e política como quase que indivisíveis.

### Conclusão

A pesquisa realizada demonstra que o sucesso de experiências emancipatórias de escolas de trabalhadores, como a do CADTS, não está apenas na centralidade do trabalho, que dificilmente consegue romper com os sentidos do mundo capitalista contemporâneo, mas também na formação política, não no sentido partidário do termo, mas enquanto participação do “ser” individual e coletivo no espaço público. Embora o trabalho seja fundamental na experiência estudada, o sentido de política o é tanto quanto, de modo que há dificuldades de separar um tema do outro. A efetividade da forma de educação e formação analisada está na integralidade da relação educação, trabalho e política.

A ontologia humana ao mesmo tempo que envolve a sua relação de transformação da natureza, produção material da existência, implica relacionamento humano, social, político. Eu me reconheço no reconhecimento do outro. Tais aspectos podem ser percebidos na obra de autores como Marx (1983) e Arendt (2014), apesar de suas diferenças e peculiaridades.

Nesse sentido, a experiência do CADTS foi extremamente humanizante, pois além de possibilitar o domínio dos sujeitos sobre o processo de trabalho, conforme afirmou Raimundo (ex-monitor), que se sentia “doutor em torno” por dominar completamente todo funcionamento da máquina, também foi eficaz em lhes dar a possibilidade de reconhecerem enquanto seres políticos. Ou seja, enquanto sujeitos cujas vozes são importantes e devem ser ouvidas e disputadas no contexto das relações humanas, o que fez com que alguns resgatassem a possibilidade de se sentir humanos.

O aspecto emancipatório da experiência do CADTS pode ser reconhecido justamente nessa integração entre o trabalho em sua centralidade e a política como parte essencial do ser. É nesse ponto que a hipótese inicial da pesquisa se confirma uma vez que é nítido na experiência do CADTS um paradigma de formação que consegue integralizar trabalho e política como parte do cotidiano, da vida, da humanidade. E aqui está a resposta à questão central da pesquisa sobre os principais elementos que podemos extrair da relação entre a proposta de educação do CADTS e a crítica do papel do trabalho na sociedade contemporânea. Se por um lado a vida não se resume ao reino das necessidades, não há humanidade sem trabalho e nem ao menos sem participação e relação entre humanos. E uma experiência como a do CADTS tende a ser um importante elo de humanização em meio a um sistema desumanizante.

Não significa que a vivência do CADTS retirou os sujeitos do mundo e da lógica das mercadorias; longe disso, pois a sociedade continua se organizando dessa forma. Mas, independente de não lhes ter tirado materialmente, colocou-os diante da possibilidade de se perceberem humanos no sentido pleno do termo, de se reconhecerem no reconhecimento do outro, de se descobrirem enquanto construtores e de por muito tempo terem sido dedos na ferida do sistema.

### Referências

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 12 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FÁVERO, Osmar. Criação do Saber: experiência de escolas de trabalhadores que realizam princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, nº 2, 2013.

FAVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. (orgs.) **Educação popular e educação de jovens e adultos**. [recurso eletrônico] Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais: Lucerna, 2006.

LARA, Xico; COSTA, Beatriz. Educação e reciprocidade entre cidadãos e cidadão trabalhadores. In: VALLE, Rogério (org). **Educação do trabalhador: Para além dos consensos fáceis**. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril cultural, 1983. v. 1-Tomo 1

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

