

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NEUZA GERALDA TITO**

**A CLASSE TRABALHADORA E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DE  
EDUCAÇÃO HUMANIZADORAS: UMA LEITURA DA EXPERIÊNCIA DO  
PROJETO EVOLUÇÃO.**

**São Leopoldo**

**2005**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

T621c Tito, Neuza Geralda  
**A classe trabalhadora e a construção de propostas de educação humanizadoras: uma leitura da experiência do projeto evolução / por Neuza Geralda Tito. – 2005.**  
225 f.  
Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Clara Bueno Fischer, Ciências Humanas”.

1. Educação de adultos. 2. Formação humana. 3. Movimento sindical – educação. 4. Projeto Evolução. I. Título.

CDU 374 7

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NEUZA GERALDA TITO**

**A CLASSE TRABALHADORA E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DE  
EDUCAÇÃO HUMANIZADORAS: UMA LEITURA DA EXPERIÊNCIA DO  
PROJETO EVOLUÇÃO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de pesquisa IV: Educação e processos de exclusão social

Orientadora: Maria Clara Bueno Fischer

São Leopoldo

2005

## **Dedicatória**

Dedico este estudo aos trabalhadores e trabalhadoras que continuam lutando e acreditando que é possível mudar o mundo.

## AGRADECIMENTOS

Uma dissertação é uma caminhada. Às vezes são muitos à nossa volta, às vezes poucos, às vezes estamos sós. Esses tantos que vão nos visitando nessa trajetória deixam suas marcas nas dicas, no entusiasmo, nos textos, nos auxílios em momentos de “crise” e sempre nos instigam a dar mais um passo à frente. Por tudo isso, meus agradecimentos a todos e a todas que comigo fizeram essa caminhada.

Aos entrevistados/as, pela disponibilidade e interesses demonstrado, e por não medirem esforços em dedicar seu tempo de trabalho, ou de descanso, para as entrevistas.

À minha orientadora, Maria Clara Bueno Fischer, por ter me auxiliado a olhar e puxar os fios que tramam a formação humana. Pelas horas e horas de orientação recebida. E, também, pelos momentos alegres e descontraídos que vivenciamos.

Ao grupo de Prática de Pesquisa, Rosângela, Leandro, Ângela, Daisy, com quem foi possível experienciar um espaço construtivo de estudo e pesquisa, fraterno e solidário.

Ao Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer – UFRGS e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barbosa Fernandez – UNISINOS, integrantes da Banca Examinadora da dissertação.

Ao Prof. Dr. Miguel Arroyo, pelas contribuições na banca de qualificação do projeto de pesquisa.

Aos meus familiares pela torcida, apoio e incentivo em toda a minha trajetória de estudo.

À minha mãe, Maria Aparecida, mulher aguerrida e terna. Minha referência de força e determinação que, mesmo estando distante, é meu porto seguro, onde encontro carinho, segurança e incentivo.

Um agradecimento especial ao meu companheiro Delmar Steffen, parceiro de todas as horas, pela companhia carinhosa e atenta às tarefas da dissertação.

À Escola dos trabalhadores 8 de Março, pela convivência formativa or tornei mais humana, a quem agradeço, também, pela disponibilizaçã documentos e acervos sobre o Projeto Evolução.

Ao Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo, pelo acesso à documentação.

A todos/as alunos/as, professores/as, dirigentes sindicais e equipe de coordenação do Projeto Evolução, por tudo que aprendi nessa convivência.

A todos e todas, meu carinho e um poema.

Que os meus ideais sejam tanto mais fortes quanto maiores forem os desafios, mesmo que precise transpor obstáculos aparentemente intransponíveis. Porque metade de mim é feita de sonhos e a outra metade é de lutas.

(Vladimir Maiakóvski)

## Resumo

O Projeto Evolução, objeto deste estudo, é uma experiência de educação entre trabalhadores/as e foi elaborado por entidades sindicais filiadas à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Neste estudo, me propus a analisar e identificar elementos de valorização das experiências dos/as participantes na construção de sua prática pedagógica no Projeto. Parto do pressuposto que trazemos para os nossos espaços de atuação os sentidos e valores vividos e herdados em nossos modos de produção da existência. Procuo saber como esses valores e saberes atribuíram sentidos ao vivido na prática pedagógica do Projeto. Por conceber a realidade como uma rede de interligações entre as dimensões de totalidade, particularidade e singularidade, realizei, neste estudo, uma breve historicização da organização dos modos de produção e da educação. Trabalho e educação foram considerados os espaços privilegiados de “ter” experiência pelos sujeitos. Como o entorno social é espaço de produção da cultura onde os sujeitos estão inseridos/as, a construção histórica da formação social do Brasil, a formação da região do Vale do Rio dos Sinos/RS e a produção nas indústrias de calçado, neste estudo, são consideradas dimensões formativas importantes que os sujeitos realizam. A valorização da experiência foi o ponto de partida das relações entre os sujeitos que produziram, mediados pelo mundo, novos conhecimentos, novos sentidos e valores. Com seus problemas, dificuldades e contradições, as pessoas continuam suas trajetórias buscando seus sonhos e utopias. Neste estudo, a educação humanizadora foi considerada um lócus privilegiado para dar relevo à realidade dos sujeitos e criar possibilidades de uma nova compreensão desta mesma realidade. É a partir destes novos sentidos e significados atribuídos às suas próprias histórias que os indivíduos são capazes de gerar ações direcionadas ao seu processo de emancipação e de formação humana, individual e coletiva.

Palavras-chave: 1. Educação. 2. Trabalho. 3. Educação de adultos. 4. Movimento sindical e educação. 5. Formação humana.

## Abstract

*Projeto Evolução* (Project Evolution), object of this study, is an experience of education among workers and has been elaborated by trade unions affiliated to CUT – *Central Única dos Trabalhadores* (an association of Brazilian trade unions). In this study, I set out to analyze and identify elements that revealed the valuing of the participants' experiences in the construction of their pedagogical practice in the Project. I take as a starting point the presupposition that we bring to our acting spaces the meaning and values experienced in and inherited from the ways we produce existence. I attempt to identify how these values and knowledge confer senses to what was experienced in the pedagogical practice of the Project. Because I conceive reality as a web of links between the totality, particularity and singularity dimensions, I made, in this study, a brief historical account of the organization of the ways of production and of education. Work and education were considered by the subjects as the privileged spaces of “having” experience. Since the social surroundings where the subject's insertion happens is a space of production of culture, the historical construction of the social formation in Brazil, the formation of the region *Vale do Rio dos Sinos/RS* and the production in the shoe industries, are considered, in this study, as important formative dimensions that the subjects achieve. The valuing of experience was the starting point of relationships between the subjects who produced, mediated by the world, new knowledge, new senses and values. With their problems, difficulties and contradictions, people continue their way in search of their dreams and utopias. In this study, the humanizing education was considered a privileged locus to confer importance to the subjects' reality and create possibilities of a new comprehension of that same reality. It is based on these new senses and meanings given to their own histories that individuals are able to generate actions directed to their process of emancipation and human, individual and collective formation.

Key words: 1. Education. 2. Work. 3. Adults education. 4. Trade unionism and education. 5. Human formation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1. OS CAMINHOS E OS OLHARES DE UMA EDUCADORA NA BUSCA DOS PRESSUPOSTOS PARA COMPREENDER E REALIZAR FORMAÇÃO HUMANA .....	18
1.1. A procura de um bom caminho: procedimentos metodológicos.....	29
1.2. A construção metodológica.....	34
1.3. As ferramentas utilizadas: técnicas para conduzir-me pelo meu bom caminho .....	38
1.4. Os passos andados: a construção da pesquisa.....	46
2. UM BREVE HISTÓRICO DO ENTORNO SOCIAL DOS/AS PARTICIPANTES DO PROJETO EVOLUÇÃO .....	52
2.1. A formação social do povo brasileiro: um breve histórico .....	52
2.2. O Vale do Rio dos Sinos: Uma cultura formada nos cavaletes, nos trilhos e na cor do jaleco. ....	58
2.3. Retrato de uma época: trabalhadores e trabalhadoras sem escolaridade e com emprego .....	68
2.4. A formação dos sindicatos de trabalhadores e de trabalhadoras no Vale do Rio dos Sinos/RS.....	76
2.5. A experiência de educação entre trabalhadores e trabalhadoras no Brasil.....	82
2.6. A prática sindical cutista e a formação para os trabalhadores e as trabalhadoras .....	86
2.6. 1 A formação dos trabalhadores e trabalhadoras nos anos 90.....	88
3. O PROJETO EVOLUÇÃO: SUA HISTÓRIA E OUTRAS HISTÓRIAS.....	92
3.1. O texto social: o Projeto Evolução e sua história .....	93
3.1.1. A elaboração do Projeto Evolução.....	99
3.1.2. Processo de organização e desenvolvimento do Projeto Evolução .....	102
3.2. A história dos entrevistados e das entrevistadas: processos de ter e fazer experiência.....	112
3.3. A história dos sujeitos .....	113

4. NAS TRAMAS DA FORMAÇÃO HUMANA .....	---
4.1. Formação humana: os lugares do trabalho e da educação na construção do sujeito trabalhador .....	128
4.2. A construção histórica do trabalho e os sentidos atribuídos pelos sujeitos.....	136
4.3. A construção histórica da educação e os sentidos atribuídos pelos sujeitos.....	149
4.4. Trabalho e educação no Brasil: o encontro não marcado.....	152
5. PROJETO EVOLUÇÃO: PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO.....	162
5.1. As experiências dos sujeitos na construção do Projeto Evolução .....	165
5.1.1. Os diferentes saberes: a troca de experiência entre os sujeitos no Projeto Evolução.....	178
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	212

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALN – AÇÃO LIBERTAÇÃO NACIONAL.

ANL - ALIANÇA NACIONAL DE LIBERTAÇÃO.

CEB – COMUNIDADE ECLESIAL DE BASE.

CEFETPS – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA PAULA SOUZA.

CEEP – CENTRO DE EDUCAÇÃO, ESTUDOS E PESQUISA.

CIPA – COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO A ACIDENTES.

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO.

CODEFAT- CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR.

CONCUT – CONGRESSO DA CUT.

CNM – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS METALÚRGICOS.

CPB – CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL.

CTPS – CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL.

CUT – CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIO-ECONÔMICOS.

EM – ENSINO MÉDIO.

ES – ESPÍRITO SANTO.

ESCOLA 8 – ESCOLA DOS TRABALHADORES 8 DE MARÇO.

EUA – ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA.

FAT – FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR.

ISO – INTERNACIONAL STANDARTIZATION ORGANIZATION.

JAC – JUVENTUDE AGRÁRIA CATÓLICA.

JOC - JUVENTUDE OPERÁRIA CATÓLICA.

JUC – JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA CATÓLICA.

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

MOBRAL – MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO.

MSD – MOVIMENTO SINDICAL DEMOCRÁTICO.

NH – NOVO HAMBURGO.

ONG – ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL.

PEQ – PLANO ESTADUAL DE QUALIFICAÇÃO.

PLANFOR – PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR

PO – PASTORAL OPERÁRIA

RS – ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

SERT – SECRETARIA EMPREGO RENDA E TRABALHO

SINDIUPES – SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UNISINOS – UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de estudos e entrevistas realizadas a partir do Projeto Evolução<sup>1</sup>, que aconteceu de 1999 a 2002, na Escola dos Trabalhadores 8 de Março<sup>2</sup>, em Novo Hamburgo/RS. Aborda o desenvolvimento da prática pedagógica dessa experiência inovadora, que articulou elementos da formação sindical e da formação profissional com a educação geral, na perspectiva de afirmar os fundamentos de uma prática pedagógica emancipatória. Este Projeto conferiu aos seus/as educandos/as a certificação oficial do sistema regular do ensino brasileiro em nível de Ensino Fundamental.

As fontes das informações são os relatos de seus/as participantes, educandos/as, educadores/as e dirigentes sindicais, obtidos em entrevistas; os documentos referentes ao projeto pedagógico da proposta educativa; textos de avaliação dos/as participantes; a publicação de (2002) “História de Vida Trabalho e

---

<sup>1</sup> Para referir-me ao Projeto Evolução usarei, também, o termo Projeto. Ele será detalhando no capítulo 3.

<sup>2</sup> A Escola dos Trabalhadores 8 de Março foi fundada por 11 entidades sindicais cutistas em 1993. Atua na formação política e sindical no Estado do Rio Grande do Sul e tem sede no município de Novo Hamburgo. A sua gestão é de responsabilidade do Conselho Deliberativo, que é composto por representações dos sindicatos associados e de uma Direção Executiva eleita pelos representantes do Conselho. A Escola 8 foi responsável pelo desenvolvimento administrativo e financeiro do Projeto Evolução. É uma escola que trabalha dentro dos princípios de formação da CUT, mas não faz parte da rede oficial de escolas sindicais cutistas. Ao me referir à Escola dos Trabalhadores 8 de Março usarei, também, os termos Escola 8 ou Escola 8 de Março.

Luta”, onde alunos/as educadores/as expressam, através de artigos, desenhos, textos e poesias, os sentidos de sua experiência de vida ao participarem do Projeto Evolução; e, ainda, a “elaboração a posteriori de uma observação participante”<sup>3</sup> de minha atuação como coordenadora pedagógica do Projeto.

A intenção da pesquisa foi identificar em que aspectos a valorização da experiência trazida pelos/as participantes do Projeto pode ter contribuído para a construção de uma pedagogia emancipatória e para a concepção e prática da formação humana.

É um estudo que busca não só compreender o processo de formação humana dos sujeitos pela ação educativa, mas também perceber, nesta mesma ação, um rico espaço que permite possibilidades de alcançar outras sínteses sobre a formação dos trabalhadores em nosso contexto histórico.

Trata-se, pois, de uma análise da realidade concreta no Projeto Evolução. Qual o sentido da educação provocado pelo vivido pelos/as participantes? Quais foram os estranhamentos iniciais na chegada dos sujeitos? Como os sujeitos perceberam a intenção da proposta pedagógica de buscar um encontro dos saberes escolares com os saberes sociais; dos tempos culturais da escola, dos/as educandos e dos/as sindicalistas; e os diferentes espaços de socialização na metodologia implementada, e qual a importância dessa integração? Quais foram os conflitos e como foram, ou não, contornados? Qual visão de educação, trabalho e escola construíram os participantes do Projeto? Em que a prática pedagógica do

---

<sup>3</sup> O relato da utilização dessa metodologia encontra-se no artigo: “A aparição do demônio na fábrica, no meio da produção”, de José de Souza Martins, editado na Revista de Sociologia da USP, em novembro 1994.

Projeto Evolução foi importante em suas vidas, e se contribuiu para a ruptura de barreiras sociais que impedem os sujeitos de construir processos de autonomia e autodeterminação?

Para esta análise, considero os processos de “fazer experiência e ter experiência” dos/as sujeitos (JOSSO, 2004, p.51) no trabalho e na educação como lugares de produção de sentidos<sup>4</sup> e valores que são levados pelos/as participantes para o espaço educativo. Nesta perspectiva, o Projeto Evolução foi um lugar de encontro dos valores e saberes produzidos pelo entorno social imediato, imerso em uma totalidade social. Assim, busquei analisar, prioritariamente, as relações entre educadores/as, educandos/as e sindicalistas no campo educativo.

Este é o meu tema. Nasce do meu processo de ter e fazer experiência e escolhas, às vezes nem tão conscientes, mas resultado de inquietações que foram me formando como mulher negra, professora, militante social de esquerda e feminista, que busca e acredita em mudanças para sua vida e para o coletivo e que mantém viva a utopia de emancipação dos homens e mulheres capazes de construir um mundo justo e igualitário.

A estrutura desta dissertação é composta por uma introdução, cinco capítulos e as considerações finais. Procurei, ao redigir os capítulos, resgatar elementos de ligação aos capítulos imediatamente anteriores, buscando demonstrar que, embora expostos separadamente, por questão didática, cada parte provoca reflexões resultantes dessas inter-relações.

---

<sup>4</sup> O termo sentido, neste trabalho, corresponde à definição da Marilena Chauí: “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam à criação de novas expressões lingüísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas” (CHAUI, 1998 p.149).

No capítulo 1, “Os caminhos e os olhares de uma educadora na busca dos pressupostos para compreender e realizar a formação humana”, apresento as justificativas para a escolha e realização deste estudo e os procedimentos metodológicos. A escolha em pesquisar uma iniciativa de educação entre trabalhadores/as está alicerçada em minha trajetória de trabalho na escola pública, no sindicato, no coletivo de formação da CUT e no Projeto Evolução. Ela também se justifica pela concepção e prática de educação libertadora que busco construir ao longo de minha trajetória de educadora. Na “Procura de um bom caminho”, explico o percurso metodológico, as técnicas de acesso à informação e as estratégias de utilização das mesmas, reconhecendo, também, que a escolha de uma metodologia está relacionada com a visão de mundo e de produção de conhecimentos do/a pesquisador/a.

No capítulo 2, “Um breve histórico do entorno social dos/as participantes do Projeto Evolução”, situo historicamente o processo da formação social do povo brasileiro e do Vale do Rio dos Sinos<sup>5</sup>, região do Estado Rio Grande do Sul. Pontuo aspectos da formação da classe trabalhadora na produção de calçado, a relação dos trabalhadores desse setor com a escolaridade no período da expansão das indústrias e a organização dos sindicatos. Na primeira parte do capítulo, trabalho a categoria entorno social como espaço de produção de cultura, ritos e rituais onde os sujeitos se formam. Finalizando, faço uma incursão nas experiências de educação entre trabalhadores/as no Brasil, pontuando suas influências na prática de formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e as estratégias de formação dos trabalhadores/as nos anos 90.

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, para a referência à região do Vale do Rio dos Sinos também serão usados os termos: Vale dos Sinos e Vale.

No capítulo 3, “O Projeto Evolução: sua história e outras histórias”, apresento o contexto em que surge o Projeto Evolução, seu desenvolvimento e as bases pedagógicas e metodológicas que lhe deram sustentação.

Na seqüência, apresento os/as participantes da pesquisa, suas histórias de trabalho, escolarização e outros aspectos das dimensões de gênero, raça e local de origem que apareceram nas entrevistas e considerados relevantes para o processo de experiência dos sujeitos

No capítulo 4, “Nas tramas da formação humana”, busco compreender os processos de formação humana dos sujeitos singulares e coletivos inseridos em um contexto social. Através de um breve histórico da conformação dos modos de produção e da educação, busco compreender como os tempos e espaços do trabalho e da educação provocam sentidos e significações que os sujeitos levam para os seus diferentes espaços de atuação. Na última parte deste capítulo, “Trabalho e educação no Brasil: um encontro não marcado”, a partir de estudos e análises de Acácia Kuenzer e outros autores, busco construir um mosaico da construção histórica dos vínculos entre trabalho e educação no Brasil e suas conseqüências para a escolarização de uma parcela da população brasileira, na qual os/as participantes do Projeto Evolução estão inseridos/as.

No capítulo 5, “Projeto Evolução: práticas em construção”, busco dar relevo e significado à vivência dos sujeitos no cotidiano do Projeto. Analiso os estranhamentos da chegada, a valorização de suas experiências, a importância da troca destas experiências e como este processo formativo contribuiu em sua atuação

para além da escola. Atento-me ao processo de construção das relações entre os sujeitos, seus conflitos e modos de construir a educação como processo emancipatório. Através da concepção humanista da educação libertadora de Paulo Freire e dos processos de ter e fazer experiência de Marie-Chistine Josso, busco articular estas experiências dos sujeitos com os pressupostos de uma pedagogia emancipatória.

Nas considerações finais, fiz observações em relação à valorização da experiência dos sujeitos na construção da prática pedagógica e pontuei alguns limites desse trabalho que, a meu ver, precisam ser aprofundados em outros estudos.

## 1. OS CAMINHOS E OS OLHARES DE UMA EDUCADORA NA BUSCA DOS PRESSUPOSTOS PARA COMPREENDER E REALIZAR A FORMAÇÃO HUMANA

Eu sou muitos [*muitas*]. Tem-se a impressão de que se trata da mesma pessoa porque o corpo é o mesmo. De fato o corpo é um. Mas os “eus” que moram nele são muitos (RUBENS ALVES, 1993, p.29).

Quais sentimentos nos levam a escolher um tema de estudo? Quais inquietações tiram nossa quietude de homens e mulheres históricos e sociais? Edla Eggert (2003) nos pergunta: “*Quem pesquisa se pesquisa*”? Segundo a autora, “escrevemos sobre nós mesmas/os apesar de toda proteção da ciência e da racionalidade científica” (p.9). Para a realização deste trabalho de pesquisa, antes de buscar as explicações para os motivos das minhas tantas inquietudes sobre quais seriam os caminhos de uma prática pedagógica emancipatória, procurei fazer leituras de minha práxis, das contradições e das tensões nas quais eu me torno humana. Descobri que só pesquiso, na perspectiva ontológica, epistemológica e pedagógica, imersa nas concepções e sentidos construídos nos espaços coletivos onde estou condicionada a viver e naqueles onde escolho estar. Por esta razão, acredito que minha experiência alimenta e se realimenta no processo da pesquisa.

Convido, então, o/a leitor/a a um passeio por minha breve história de educadora, que é parte de minha experiência e do meu processo de formação humana.

Tudo começa a partir de minha integração, em 1999, no grupo que elaborou e implementou o Projeto Evolução. As inquietações e questões levantadas nesta pesquisa, no entanto, vêm sendo construídas ao longo da minha trajetória como professora da escola pública, a partir de 1986, e de dirigente sindical do Sindicato de Trabalhadores em Educação no Espírito Santo (SINDIUPES), no período de 1987 a 1999, e, ainda, de minha atuação, nesse mesmo período, na formação de trabalhadores/as na Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Considero estes espaços de grande importância em minha formação e auxiliares na elaboração das perguntas e na busca de respostas às questões da pesquisa. Porém, é imprescindível ampliar esta visão para compreender os sujeitos e suas histórias dentro de um contexto mais amplo de sociedade e dos processos de construção histórica da formação humana.

Quando comecei a lecionar, em 1986, vivíamos uma transição no modo de organização sindical e na compreensão de nossa prática enquanto profissionais. Passávamos de associações para sindicatos, após a Constituição de 1988. Era um período de grande agitação social, uma onda de greves “balançava” o país. A redução dos gastos públicos com a educação gerava péssimas condições de trabalho e uma drástica redução na remuneração dos/as seus/as profissionais, fatores que levaram o magistério a uma grande mobilização. A elevação da consciência sindical e política do magistério no Brasil é fruto desse período.

Segundo Miguel Arroyo (2000), esse processo de construção de uma nova conscientização e imagem profissional dos/as professores/as tenha vindo de fora, “das universidades, dos sindicatos, dos partidos” (p. 205), foi um processo em que a categoria se auto-educou.

A categoria dos/as professores/as, na pluralidade de suas expressões e afirmações, foi a educadora, conscientizadora de si mesma. Acompanhou seu próprio fazer-se, redefinir-se. Acompanhou e foi sujeito de seu próprio crescimento (op. cit, p.205)

A transformação das entidades e associações de professores em sindicatos foi um debate conflituoso, mas formativo. Naquele momento, em muitos estados, a troca de nome era mais do que isso. Tratava-se de compreender o significado de nos tornarmos trabalhadores/as em educação. Quais seriam os significados desses movimentos para a compreensão e construção de nosso trabalho e de nós mesmos/as?

Outra disputa que acontecia na maioria dos estados era se filiávamos, ou não, nossas associações ou sindicatos a uma central sindical. Esta discussão envolvia também as instâncias verticais de nossa estrutura sindical<sup>6</sup>. Os sindicatos representativos do magistério passaram toda a década de 90 fazendo esse debate. Uma das frases mais ouvidas em nossos congressos foi a de que não éramos trabalhadores/as e sim professores/as.

No Espírito Santo, o debate sobre a filiação do SINDIUPES à CUT durou dois anos. Decidimos pela filiação em 1988. Neste mesmo ano, no Congresso Nacional dos Professores, em uma plenária que durou 24 horas, em Brasília, decidiu-se pela

---

<sup>6</sup> Estruturas verticais na organização sindical no Brasil são as Federações e Confederações.

filiação da CPB – Confederação dos Professores do Brasil, hoje CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, à CUT.

Os movimentos organizativos e reivindicatórios que a categoria dos professores e professoras brasileiros/as realizaram nas últimas décadas, em especial nos anos oitenta e noventa, trouxeram grande contribuição para a construção da identidade de classe da categoria, a abertura da escola para a comunidade e, também, alguns avanços na ação pedagógica. Considero que estes movimentos foram fundamentais para os/as educadores/as construir sua identidade de trabalhadores/as, ao se assumirem enquanto tais. As mudanças impostas pela organização do trabalho na gestão da escola, atreladas à redução salarial e às péssimas condições de trabalho, auxiliaram na promoção dessa consciência e identidade de trabalhadores/as em educação<sup>7</sup>.

Esse movimento aumentou a capacidade da escola de pensar sobre si mesma. Propiciou uma maior abertura para a comunidade e, ainda, fortaleceu o movimento de defesa da educação pública, conforme afirma Rosilene Tavares (1997), citando Campos (1992). No entanto, até que ponto foi alterado o essencial da escola: sua forma de ensinar a ser aluno/a e a ser professor/a, mesmo considerando o grande valor do auto-reconhecimento dos/as educadores/as como trabalhadores/as em educação e a luta pelo direito à escola pública e gratuita? Esse movimento do magistério trouxe poucos avanços para uma ruptura com a polêmica concepção de educação dicotomizada entre educar e instruir, tão presente em

---

<sup>7</sup> Professores/as ou trabalhadores/as em educação? A inserção dos/as docentes na luta geral dos/as trabalhadores/as no Brasil, principalmente na década de oitenta, provocou o debate sobre a identidade dos/as docentes. Não vou me deter neste debate, mas, certamente, ele é parte importante da história da educação brasileira. Sobre o tema ver Castro (1986), Cavalheiro (1989), Bonacini (1992) Bulhões e Abreu (1992) e Tavares (1995).

nosso modelo educacional brasileiro. Segundo Miguel Arroyo(2000), a função de instruir e preparar para o trabalho, na visão de educação construída no Brasil, é dever da escola, e a educação ficaria a cargo de outras instituições como “a família, as igrejas, os tempos e espaços extra-escolares, alguns projetos culturais, formativos, fora das grades curriculares”(p.81). Esta visão tem dificultado à escola incorporar os processos formativos que acontecem fora dela. Segundo o mesmo autor (1998), no campo das pesquisas realizadas sobre os tempos não-escolares de formação, percebem-se também dificuldades em estabelecer relações com os tempos da pedagogia escolar.

Mesmo reconhecendo os limites apontados, a articulação dos espaços escola e sindicato em meu processo de fazer experiência deu início a transformações em minha postura como educadora. Comecei a compreender, a valorizar e a questionar os avanços percebidos na escola. Descobri que nem tudo na escola da tradição é ruim. Os/as professores/as acreditavam e acreditam que sua forma de ensinar é eficaz para preparar o/a educando/a para o mundo. Eles/as têm um saber produzido pelo espaço escolar que lhes dá identidade profissional. Essa compreensão a meu respeito e a respeito de meus parceiros/as de profissão foi fundamental para situar minhas inquietudes e permitir outras. Como mudar essa situação de ensinar e aprender antidialógica, tão marcante e, talvez, “perene” na escola? E, a partir dessa mudança, construir “um método dialógico de ensino” onde o diálogo seja “o momento em que os humanos se encontrem para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...] E como seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros, nos tornemos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber”. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 123).

O debate sobre a democratização da gestão escolar e a formação dos conselhos de escolas possibilitaram o início de um diálogo entre pais, mães, alunos/as e trabalhadores/as em educação. Esse foi um grande avanço na educação brasileira. A luta pela gestão democrática nas escolas trouxe novo ânimo para aqueles e aquelas que buscavam e acreditavam em uma educação libertadora. Porém, apesar dos avanços reconhecidos, a escola continuou de certa forma fechada para a compreensão dos saberes construídos em outros espaços de atuação dos sujeitos, principalmente os do trabalho.

Mesmo reconhecendo os limites de ordem política e cultural, considero que as iniciativas de educação escolar promovidas pelos sindicatos trazem contribuições pela busca de alternativas coletivas, que ajudam a ampliar a concepção de educação. Contribuem, assim, para a valorização da aprendizagem que os sujeitos adquirem em outros espaços de atuação, rompendo com o sentimento de que a educação só é válida se acontece no espaço escolar.

Em minha trajetória como dirigente sindical, de 1987 a 1999, trabalhei na formação dos/as educadores/as da base do SINDIUPES, no Estado do Espírito Santo. Nessa função, tive a oportunidade de dialogar com eles/as, ouvir suas angústias, saber das suas dificuldades e das histórias de desvalorização do trabalho docente, que era, e é, uma política no Brasil e no mundo capitalista.

Esse trabalho com os/as professores/as me permitiu conhecer como eles/as desenvolviam seu trabalho; o desejo deles/as de mudar, ou de não mudar, e de fazer com que o aluno e a aluna “*aprendessem*”. Este convívio rendeu-me subsídios

para continuar meu caminho na busca de uma educação libertadora e qualificou minha atuação como educadora e dirigente sindical.

Essas atividades permitiram-me esboçar um novo desenho de Escola e buscar formas coletivas de modificá-la. Mesmo assim, meu diálogo, embora como dirigente, ainda era focado no espaço-escola, onde existe um saber produzido a partir das relações sociais ali existentes, ainda que tecidas em uma totalidade social.

A partir de 1996, sendo secretária de formação do SINDIUPES, passei a acompanhar o trabalho formativo da Escola Sindical 7 de Outubro, de Belo Horizonte/MG, e o coletivo de formação da CUT do Espírito Santo. Neste novo cenário, penso que consegui “*fechar um círculo*” de entendimento sobre a formação dos/as trabalhadores/as. As atividades formativas que eram realizadas na Escola Sindical 7 de Outubro, ou no coletivo da CUT, envolvendo outras categorias profissionais, continham um “outro” saber, oriundo do trabalho direto nos processos de produção da existência, que não aparecia no trabalho da escola que eu conhecia, por mais democrático e libertador que esse se propusesse a ser. Os primeiros contatos nas atividades dessa escola sindical geravam momentos de desconforto tanto para nós, educadores e educadoras, quanto para os/as demais trabalhadores/as. Quando o tema era a educação, a palavra fluía com facilidade para professores e professoras, e os demais trabalhadores/as ouviam atentamente. Quando se falava da produção e do “trabalho”, era a vez dos/as outros/as trabalhadores/as falarem e nós professoras/es nos inquietarmos, ou nos distanciarmos do debate. Era um silêncio alternado e mútuo. Levei um tempo para

entender os porquês dos silêncios. Hoje creio que era a forma de nós, os/as educadores/as, expressarmos nossa identidade, constituída em cada situação concreta de trabalho, do fazer escolar.

As leituras sobre os vínculos entre trabalho e educação, o trabalho como princípio educativo, mesmo com seu caráter formador e também deformador, o rever de nossa prática de trabalhadoras em educação e de trabalhadores/as em outras funções, permitiu-me vislumbrar uma nova concepção de escola, de educação e de qual formação eu desejava construir com e para os/as trabalhadores/as. Neste encontro, para mim, armou-se um triângulo cujos vértices são os saberes do trabalho na produção, os saberes do trabalho docente e os saberes do trabalho sindical, que em muito poderiam contribuir para a redefinição da função social da escola e para a descoberta de novas práticas onde os saberes se complementassem e deles emergisse o conhecimento construído em situação concreta de trabalho e, a partir daí, a possibilidade de novas elaborações no campo da teoria pedagógica.

Mas, como fazer a integração entre os saberes da escola, saberes do trabalho e saberes da ação sindical e, assim, construir um novo saber? E, a partir desse novo saber, contribuir para o processo de formação humana? Como estes saberes se entrecruzam na relação entre diferentes expressões concretas de trabalho e educação? Estas questões vêm nos mostrando que é preciso aprofundar estudos que explicitem as diversas formas pelas quais acontecem as relações entre trabalho e educação, especialmente a brasileira, neste momento de nossa história e da educação dos e com os/as trabalhadores/as.

Nesse “sossega e depois desinquieta” (GUIMARÃES ROSA, 1968, p. 241) da vida, que nos torna humanos/as, eu buscava o alargamento da educação para a formação humana. Em 1999, venho para o Rio Grande do Sul trabalhar na construção coletiva de uma proposta de formação de trabalhadores/as na Escola dos Trabalhadores 8 de Março. Iniciava o Projeto Evolução, objeto de estudo desta pesquisa.

O Projeto Evolução é uma experiência de educação de adultos, realizada no período de 1999 a 2002, e que surge a partir da crise do emprego nos anos 90.

Ingressei no grupo como coordenadora pedagógica. Minha inserção, desde o início do Projeto, permitiu-me uma visão geral do seu processo de construção. Eu trouxe para o Projeto minhas inquietações sobre qual ou quais caminhos nos permitiriam construir uma prática pedagógica emancipatória. Esta busca constituiu minha experiência profissional, ou como em Josso (2004), meu processo de fazer experiência. Segunda a autora, “são as vivências de situações ou acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiência” (p.51).

O Projeto Evolução reuniu educadores/as, sindicalistas e alunos/as, jovens e adultos. Era a oportunidade propícia de colocar em prática, coletivamente, a concepção e prática de educação que eu vinha aprendendo com homens e mulheres nos espaços coletivos anteriores, nos quais fui escolhendo estar.

A proposta de trabalho do Projeto Evolução apresentava conflitos, a todo tempo, oriundos das concepções de educação diferenciadas de todos os sujeitos, dos rituais vindos da escola, do sindicato e do trabalho e do sentido político da educação. Mas era perceptível um ato de comprometimento. Tal como em Paulo Freire (1979), quando ele diz que:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de 'distanciar-se' dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o transformá-lo e, transformando-o saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (p.16).

O comprometimento e o diálogo estabeleceram formas de tratar as diferenças dentro da possibilidade de construir juntos. A complexidade das trajetórias do grupo era, então, a riqueza que fazia o Projeto Evolução ser prazeroso e construtivo, com as contradições inerentes à nossa condição de humanos numa sociedade de classes.

A construção pedagógica e metodológica que se dava no Projeto Evolução possibilitava perceber nos/as alunos/as e professores/as uma nova percepção da educação. Conflituosa por um lado, mas, por outro, um processo positivo e rico em aprendizagens das formas em que nos tornamos humanos e construímos a humanidade.

Eram desafios perceptíveis: a organização das turmas sem ter como critério a seriação por tempo de escolaridade, a organização dos conteúdos, a busca de outros parâmetros para constituir o processo de avaliação, o desafio de construir relações mais horizontais no interior da escola, a convivência com os/as dirigentes

sindicais que traziam para o espaço da escola sua forma de realizar a formação do/a trabalhador/a e sua expectativa de resultados mais imediatos e a pressão, por parte dos/as educandos/as, pelo ensino da escola que eles conheciam. Todos esses fatores formaram o tecido, denso e tencionado, sobre o qual se procurava construir uma nova prática pedagógica, onde a experiência de cada um/a e de todos/as se expressasse na totalidade da ação educativa.

Era também uma tentativa constante de estabelecer uma relação dialógica, pois, como nos ensina Freire (1987):

Não é no silêncio que os homens [*e as mulheres*] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [*algumas mulheres*], mas direito de todos os homens [*as mulheres*]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os/as outros/as, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos/as demais (op.cit.p.78) [*grifo meu*].

Este universo vivenciado trouxe à pesquisa o desafio de compreender como os sujeitos individuais e coletivos, tão diferentes em seus saberes e práticas, em seu dar sentido e significação à educação e ao trabalho, se encontraram e desconstruíram na ação educativa. Como cada um, de seu lugar, significou, deu sentido a essa experiência singular. Como surgiram novas práticas, que inovam no pensar e agir em sociedade e, particularmente, na conceituação e construção da educação como um dos espaços de emancipação do homem e da mulher.

### 1.1. A PROCURA DE UM BOM CAMINHO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para um trabalho que se quer, sempre a ferramenta se tem.  
(GUIMARÃES ROSA, 1969, p.75)

Os procedimentos metodológicos são ferramentas para a construção da pesquisa. São os caminhos e os instrumentos para se fazer uma abordagem no estudo da realidade. Em uma perspectiva dialética, segundo Lênin, o método é o próprio processo de desenvolvimento das coisas, "não é a forma exterior, é a própria alma do conteúdo porque faz relação entre pensamento e a existência e vice-versa" (LÊNIN, apud. MINAYO, 2000, p.22).

Esta pesquisa foi desenvolvida na busca de identificar elementos formativos que "dialogam" com a concepção e prática de formação humana, a partir da proposta de educação do Projeto Evolução. Tomei como categorias-chave os conceitos de "ter experiência e fazer experiência" em Josso (2004), buscando perceber quais sentidos os sujeitos atribuem às suas trajetórias de trabalho e educação. Por fim, busco relacionar os sentidos atribuídos às vivências no Projeto Evolução.

Um fenômeno educativo pode ser analisado por diferentes abordagens. Priorizo a construção da prática pedagógica centrando o foco na relação entre os sujeitos: seus estranhamentos em relação ao que estavam vivenciando; a relação entre os saberes; os conflitos e, a partir dessa convivência, qual nova visão e concepção de educação eles estão a construir.

Para Maria Cecília Minayo (2000), os estudos nas Ciências Sociais trabalham com objetos que são históricos, têm, portanto consciência histórica. Investigamos

seres humanos diferentes em suas especificidades, mas que “têm um substrato comum que é o que os tornam solidariamente imbricados e comprometidos” (p.21). Ainda salienta que as visões de mundo do/a pesquisador/a e dos atores sociais estão implicadas em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho (op.cit., p.21).

Nesta perspectiva, segundo a mesma autora, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. Aproprio-me de sua reflexão para justificar a escolha deste estudo como uma pesquisa qualitativa.

A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação(p.22).

Assim, para a procura “do bom caminho”, como diz Xico Lara (2003), e buscando ser coerente com minha práxis e meu problema de pesquisa, utilizo o método da pesquisa qualitativa. Os elementos-chave dessa metodologia, que destaco como fundamentais neste trabalho, são: o reconhecimento de que todos sujeitos envolvidos/as na pesquisa têm saberes produzidos em seus diferentes espaços de atuação e que devem ser valorizados; a certeza de que minha visão de mundo influencia na construção de meu objeto; o reconhecimento de que as condições sociais dos sujeitos influenciam diferentemente e, assim, o sentido de um mesmo fenômeno social é visto de forma diferenciada por cada um/a; o reconhecimento que as relações sociais construídas pelos sujeitos são construções humanas significativas, conforme, ainda, afirma Minayo (2000).

Portanto, para a atribuição de pesquisa qualitativa a este estudo, “parto do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos, valores e seu comportamento tem um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES MAZZOTTI, p.131).

Quanto ao método, utilizo o estudo de caso para investigar o Projeto Evolução. Busco nos referenciais teóricos e práticas de estudo de caso de Robert Stake (1998) as orientações para este trabalho.

De um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular [...] buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes (1998, p.11).

Em Robert Stake (1998), vejo a possibilidade de abordar o Projeto Evolução, sob o ponto de vista sincrônico, como expressão de um tempo, os anos 90, que expõe uma situação de desemprego e a baixa escolaridade dos/as trabalhadores/as. Sob o ponto de vista diacrônico, como a expressão de um contexto social mais amplo, onde as condições que o geram têm explicações no desenvolvimento histórico, nos modos de organização do trabalho, nas políticas de educação e ensino destinadas aos trabalhadores/as até nossos dias. É, portanto, parte de uma totalidade maior, de contradições, do acúmulo de força pelos/as trabalhadores/as, podendo conter elementos que apontem não apenas soluções para os problemas atuais, mas também para a compreensão da concepção e prática da formação humana.

Augusto N. S. Triviños (1987), considera a utilização do estudo de caso “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. [...] Ela pode ser um sujeito, um grupo, uma organização”(p.132). Sua utilização está voltada para a pesquisa qualitativa, embora também seja utilizado em pesquisa quantitativa em alguns casos. Tem sido amplamente utilizado nas pesquisas em educação.

Ainda, quanto ao uso do estudo de caso, na mesma perspectiva de Stake, Dagmar Ribas (1995), citando José de Souza Martins, caracteriza a sua utilização em registros e eventos particulares, ou seja, instâncias discretas (que podem ser uma escola, um grupo, uma história de vida etc.) consideradas, todavia, como expressões empíricas de relações mais complexas. Afirma que “quando se adota no estudo de caso, a metodologia que exige interpretação em contexto, podemos nos aproximar das condições necessárias ao processo de generalização, uma vez que sejam desveladas as mediações que estruturam a totalidade concreta” (MARTINS, apud. RIBAS, 1995: p. 58).

A análise que realizei do Projeto Evolução foi feita nesta perspectiva apresentada pelos autores e pelas autoras citados/as. O próprio Projeto, por suas características, possibilitou que se fizesse o estudo nessa direção. É uma experiência de formação de trabalhadores/as de “sua época”, os anos noventa. Permitiu compreender, através de sua análise, os sentidos atribuídos por seus sujeitos aos seus processos formativos, buscando articular esses sentidos com a

história do trabalho, com os modos de produção e o processo de educar homens e mulheres em nossa sociedade atual.

O Projeto Evolução é uma experiência singular relevante, que, apostamos, tem elementos significativos para uma discussão mais ampla a respeito do que é ou do que podemos entender por “*formação humana*” e “*emancipação*”, numa perspectiva histórica e contextualizada pois: insere-se no âmbito de um movimento recente da história da educação entre trabalhadores/as; tem os princípios orientadores da formação da CUT<sup>8</sup>; articula a elevação de escolaridade em nível do Ensino Fundamental com formação profissional; teve duração de quatro anos, de 1999 a 2002, ou seja, já possui um tempo de maturação. Estes aspectos permitem uma análise na perspectiva da formação humana em sua relação com um contexto mais amplo.

Uma opção metodológica em um trabalho de pesquisa não é neutra. A minha se alicerça na concepção de sujeito, de mundo, de conhecimento e de relações humanas que devem ser construídas na busca do “ser mais”, e da humanização inerente a todo homem e mulher. Estou, assim, posicionada contra a condição de desumanização sob a qual vive grande parte da humanidade. Com esse compromisso freireano de que o ato de comprometer-se é reconhecer que existe o outro, busco construir o meu bom caminho, o método, neste estudo.

---

<sup>8</sup> A Central Única dos Trabalhadores tem como parte constitutiva de sua proposta político-educativa fazer a formação do trabalhador, para confirmá-lo, permanentemente, como sujeito integral, um ser de práxis. (CUT. Central Única dos Trabalhadores. A experiência de formação de formadores em 1998. São Paulo, 1999).

## 1.2 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Ao relembrar meus encontros e desencontros sobre o fazer-me educadora, e as contradições no tornar-me humana, vai ficando mais claro que “*quem pesquisa se pesquisa*”. Sempre procurei construir junto aos sujeitos que me cercavam uma relação dialógica, mesmo que, às vezes, sem consciência desta ser uma opção epistemológica. Podemos deduzir das reflexões de Paulo Freire (1975) que pessoas em diálogo umas com as outras, e com o mundo, expressam sua herança humana plena, ainda que em diferentes contextos imponham diferentes problemas: na escola, no sindicato ou em uma escola sindical, em meu caso. Esta atividade humana é revolucionária, terapêutica e transformadora. Esta dialogicidade nas relações sociais foi sendo incorporada, aos poucos, em meu trabalho de educadora, fortalecendo minha concepção e prática de formação humana.

Mas, olhando o mundo “como ele é”, a partir de uma perspectiva de transformação e mudança social, compreendemos que os fatos sociais estão interligados: que o desemprego, a negação da educação e a exclusão cultural são definições políticas de uma classe que fazem parte de um processo de construção de sua hegemonia. Logo, a compreensão dos fatos, e a intervenção para alterá-los, requer uma visão de ampliação dos mesmos dentro de um contexto histórico. Ao pesquisar, o pesquisador tem uma intencionalidade enquanto sujeito social, pois está imerso em uma totalidade social que não escolheu.

O contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o ethos do pesquisador influenciam o resultado da pesquisa. Quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar a parcialidade. (GOLDENBERG, 2001, p. 45).

Eu sou parte dessa experiência de formação que pesquisei. Participei de todas as etapas de sua elaboração e desenvolvimento, estando envolvida com todos/as os atores e as atrizes que a constituíram – professores/as, alunos/as, dirigentes sindicais, parceiros institucionais e do movimento social – tendo, portanto, um profundo conhecimento e identidade com o objeto em estudo. Esta ligação intensa com o fenômeno a ser pesquisado levou-me a buscar o que Pierre Bourdieu (1989) chama de “objetivação”, – o esforço controlado de conter a subjetividade. Um exercício difícil, pois “requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas com o fenômeno em análise, sendo necessário para não se fazer do objeto construído um objeto inventado” (BOURDIEN, apud GOLDENBERG, 2001, p. 45). Tenho consciência de que meus valores estão relacionados com minhas escolhas na condução desse trabalho. Assim, explicitá-los é a melhor forma de buscar um distanciamento crítico, mas não descomprometido, na relação com os/as entrevistados/as e comigo mesma.

As inquietações surgidas em minha trajetória me instigaram a problematizar e compreender como cada envolvido/a viu-se, sentiu-se e agiu em relação às tensões coletivas e individuais presentes nas ações de formação. E também como se vêem, sentem e agem, hoje, em relação ao trabalho, à educação. Esse caminho na busca dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, a meu ver, nos remete à categoria da compreensão de fenômenos sociais. Mas o que é compreensão? Conforme define Kelly Cristine C. S. Mota:

A compreensão, por conseqüência, enquanto uma categoria epistemológica, é uma tentativa de interpretação daquilo que se pesquisa, apelando para a experiência pessoal de quem está no

mondo, tanto da pesquisadora quanto dos indivíduos entrevistados na pesquisa (MOTA, 2001, p. 11).

Realizar a compreensão pressupõe apurar a escuta e aguçar a visão. Ter a sensibilidade de fazer leituras dos gestos, dos sorrisos, da fala, do choro e das palavras como expressão de um sentido. Perceber, como Marilena Chauí (1998) que: “a palavra, longe de ser um simples signo dos objetos e das significações, habita as coisas e veicula significações. Naquele que fala, a palavra não traduz um pensamento já feito, mas o realiza. E aquele que escuta recebe, pela palavra, o próprio pensamento” (CHAUÍ, 1998, p.149).

Na construção da pesquisa, portanto, as palavras e suas significações requerem situar esse sujeito em um contexto ampliado de história e sociedade, sem, com isso, aprisioná-lo em pré-determinações de que o passado define, a priori, o futuro. Isto seria reduzir os homens e mulheres a seres a-históricos, sem capacidade de transformar-se e transformar seu mundo.

Mário Osório Marques (2001) nos convida a reconhecer e dosar as ferramentas na construção da pesquisa, ajustar cada passo e observação com a necessária fundamentação teórica e a sutileza de permitir que o novo floresça. Isto implica entender os saberes dos/as participantes e a teoria como sendo domínio e contradomínio, ou seja, “por trás de qualquer prática existe uma teoria ou uma concepção dela, sem a qual ela não seria uma prática humana, muito menos social” (op.cit., p.101). Assim, na dosagem certa, importa entrelaçar esta compreensão de sentidos vindos do campo investigativo com os aportes teóricos. Para o autor pesquisar é:

...puxar os cordões que ligam entre si as práticas de um mesmo campo empírico em sua continuidade histórica e ao mesmo compasso, os entrelaçam com os cordões que vinculam e conduzem os entendimentos que de tais práticas se alcançam no campo teórico (MARQUES, 2001, p. 102).

A opção por uma abordagem teórico-crítica na construção desta pesquisa está ancorada em uma visão dialética dos processos formativos em nossa sociedade de classes, perspectiva em que a educação não deve ser “*domesticação*”, mas deve servir para a libertação; e que toda mudança deve manifestar-se pela práxis dos sujeitos do conhecimento, tanto da pesquisadora como dos pesquisados/as. Alda Judith Alves Mazzotti (1998) caracteriza o sujeito do conhecimento, nos moldes do pensamento crítico, salientando que:

O sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia. O teórico crítico assume essa condição e procura intervir no processo histórico visando a emancipação do homem [mulher] através de uma ordem social mais justa. (1998, p. 117).

A proposta político-pedagógica do Projeto Evolução, como uma ação que expressa a luta pela transformação social, busca a formação política e cultural desse sujeito do conhecimento, quando anuncia o sentido do educar e de educar-se.

Não pretendemos, meramente, conformar nossos/as alunos/as às exigências do mundo do trabalho, mas contribuir em sua qualificação e capacitação para a leitura e compreensão da realidade que os/as cerca, [...] queremos estimulá-los a intervir no destino da sociedade como homens e mulheres capazes de filtrar os conhecimentos necessários à construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária. (PROJETO PEDAGÓGICO 1999, p. 2).

A partir dessa concepção de sujeitos, neste estudo, busco compreender a construção da prática pedagógica do Projeto Evolução e em quês seus pressupostos

políticos e pedagógicos contribuíram para a construção da educação enquanto humanização.

Segundo Alda Judith Alves Mazzotti (1998), a abordagem crítica é essencialmente relacional: procura investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Nessa abordagem, o sujeito é um ser social histórico, um ser de práxis, o conhecimento é produção humana e acontece em todos os lugares do humano. Através desses fundamentos, procurei desenvolver uma análise do Projeto Evolução, na tentativa de compreender, na construção de sua prática pedagógica, como os valores e saberes oriundos de seu entorno social tencionavam e/ou modificavam a relação entre os sujeitos no Projeto.

Com essa orientação teórica, construí meu trabalho de investigação. Busquei entender os sujeitos para aproximar-me de suas vivências e do significado por eles/as atribuído à experiência da prática pedagógica realizada no Projeto.

### **1.3 AS FERRAMENTAS UTILIZADAS: TÉCNICAS PARA CONDUZIR-ME PELO MEU BOM CAMINHO**

Para dar mais um passo na investigação, usei como técnicas para a coleta de informações: entrevistas sobre experiências de trabalho, educação e participação no Projeto Evolução; a elaboração a posteriori de um roteiro de observação do Projeto e a análise de documentos. Para construção do entorno social onde os sujeitos

estão inseridos/as, analisei atas e boletins informativos do Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo<sup>9</sup>.

Neste estudo, os sujeitos entrevistados/as serão identificados/as por pseudônimos. Alguns pseudônimos são homenagens a lutadores/as sociais da história do Brasil e da América Latina, sobre quem farei breve referência em notas de rodapé.

Foram sete pessoas entrevistadas. Três educadoras: Sonia<sup>10</sup>, Bartira<sup>11</sup> e Olga<sup>12</sup>, dois sindicalistas: Ernestina<sup>13</sup> e Ernesto<sup>14</sup>, e dois educandos: Pedro<sup>15</sup> e Luísa<sup>16</sup>. Os critérios de escolha foram o maior ou menor grau de envolvimento no Projeto, a participação em outros movimentos e, também, a não participação. Como o Projeto aconteceu em duas etapas, escolhi uma educadora que participou durante

---

<sup>9</sup> Outros sindicatos participaram do Projeto Evolução. Eu analisei apenas as documentações do Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo por este ser o mais antigo e por essa entidade ser a proponente inicial do Projeto.

<sup>10</sup> Esta educadora receberá o pseudônimo de Sonia Maria Lopes Moraes Angel Jones. Ativista de esquerda, nascida em 1946, no interior do Rio Grande do Sul. Lutou contra a ditadura militar no país quando estudante universitária e professora. Foi presa em 1969. Depois passou a viver na clandestinidade e se exilou na França. Retornou ao Brasil para participar da luta de resistência à ditadura. Militante da organização de esquerda Ação Libertadora Nacional – ALN, foi assassinada em 1973, aos 27 anos, em São Paulo.

<sup>11</sup> A segunda educadora será chamada de Bartira. Índia tupiniquim que viveu no século XVI. Era filha do Cacique Tibiriçá, casou com um branco português e tiveram muitos filhos.

<sup>12</sup> A essa educadora darei o pseudônimo de Olga Benário. Militante comunista alemã, nasceu em Munique, em 1908. Aos 15 anos, aderiu à juventude comunista. Organizou a Aliança Nacional Libertadora (ANL), um movimento antifascista com caráter massivo. Deportada pelo governo Getúlio Vargas para a Alemanha, foi assassinada em 1942.

<sup>13</sup> A dirigente sindical receberá o pseudônimo de Ernestina Lesina<sup>13</sup>. Militante sindical do início do século XX. Foi uma das fundadoras do Jornal Operário Anima Vita, em São Paulo. Lutava pela emancipação das mulheres e da classe operária. Participou da formação da Associação das Costureiras de Sacos, em 1901, lutando pela organização sindical.

<sup>14</sup> O sindicalista receberá o pseudônimo de Ernesto Che Guevara, líder revolucionário.

<sup>15</sup> O educando receberá o pseudônimo de Pedro, personagem da crônica “Bordados” (SILVEIRA, 1994) que representa os muitos sapateiros demitidos nos anos 90.

<sup>16</sup> A educanda receberá o pseudônimo de Luísa Main. Africana da nação Nagô-eje. Depois de liberta, fez de sua casa quartel general para todos os levantes escravos que abalaram a Bahia, entre 1800 e 1840. Foi articuladora da Revolta dos Malês, em 1835.

todo o período e uma que entrou na segunda etapa. A escolha dos/as educandos/as obedeceu ao mesmo critério.

O perfil desses/as entrevistados/as será apresentado no capítulo 3, “O Projeto Evolução: sua história e outras histórias”.

As entrevistas que realizei foram, aos poucos, tomando um caráter de narrativas. Elas representavam, como define Maria Isabel Cunha (1998), não a descrição fidedigna dos fatos, mas a sua representação da realidade, em um entrelaçar com outras experiências, principalmente àquelas do Projeto Evolução.

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós mesmos. (Cunha, 1998, p.39).

Assim, a narrativa foi se impondo na coleta de dados, tornando-se um meio que me permitiu perceber como o trabalho na produção do calçado estava presente no cotidiano dos sujeitos. Todos os/as entrevistados/as tiveram nas fábricas de calçado uma experiência direta como trabalhadores/as, ou indireta, com a forma e o histórico dessas fábricas e o seu entorno econômico, político e social. Considerando o trabalho, mesmo sob as condições de assalariamento, como produtor de uma cultura e, portanto, de organização da vida também fora dos espaços da fábrica, surgiram interrogações como: Qual seria sua expressão no espaço educativo? Qual a relação entre a definição do lugar do/a educando/a no trabalho pela “cor do jaleco” e o seu lugar na escola? Na fábrica, ainda hoje, os patrões e aqueles que se destinam ao “trabalho intelectual”, que não sujaram as mãos, usam jalecos brancos.

Na seqüência da hierarquia, as chefias de produção usam a cor vermelha, a do/a trabalhador/a “curinga” pode ser verde e os/as demais trabalhadores/as da linha de montagem normalmente usam jalecos da cor das paredes, das janelas, ou a cor azul; cada um, portanto, tem e “sabe seu lugar”.

No Projeto Evolução, essa hierarquia estabelecida nas fábricas de calçado gerou um impasse em uma turma no início das atividades. Nessa turma atuava uma educadora, com graduação superior, que durante o dia trabalhava na esteira de produção em uma fábrica onde outros/as alunos/as também estavam empregados/as. Esse é o lugar onde é usado o “jaleco azul ou da cor das paredes”. A turma solicitou uma reunião para trocar a professora. Após duas horas de debate, eles/as não expunham com clareza a razão para a troca, e afirmavam que ela não sabia ensinar. Depois de um bom tempo, uma educanda murmurou para si: “Ela não sabe ensinar, usa jaleco azul, como a gente”. A professora foi mantida. Por um tempo, fizemos um atendimento individualizado para a preparação de suas aulas, além do planejamento coletivo com os/as demais educadores/as. Ao final do Projeto se percebia uma grande cumplicidade e afetividade entre a educadora e os/as educandos/as daquela turma. Experiência que teria sido anulada se a professora tivesse sido substituída.

O trabalho na indústria do calçado, predominante na região e que será detalhado nesta pesquisa, foi elemento central nas narrativas dos/as entrevistados/as.

As entrevistas dos sujeitos do Projeto Evolução demonstraram, conforme afirma Maria Isabel Cunha (1998), que

as narrativas dos sujeitos são as suas representações da realidade, e, como tal, estão prenhes de significados e re-interpretações.[...] Quando uma pessoa relata os fatos vividos sobre ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhes novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (p.38 – 39).

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a observação participante.

Como durante a realização deste estudo não seria possível fazer observação, pois o Projeto encerrara em 2002, apropriei-me de uma metodologia usada por José de Souza Martins (1994), chamada por ele de “elaboração a posteriori de uma observação participante” (p.2). Segundo o autor, em casos onde o pesquisador tem como objeto de estudo um processo por ele vivenciado e do qual ele tem uma visão ampla de seus tempos e espaços, é possível, a partir de sua memória, construir um registro descritivo do objeto de pesquisa e instituir como método de pesquisa esta abordagem de observação. Minha atuação no Projeto Evolução possibilita utilizar essa abordagem, uma vez que minha função como coordenadora pedagógica, desde o seu início, me permitiu uma ampla visão de todo o seu processo.

Utilizei-me dessa técnica para fazer um relato escrito do Projeto Evolução. Busquei registrar todo o histórico do Projeto, que dialogava com os objetivos deste trabalho de pesquisa, a partir de minha inserção no mesmo, incluindo os conflitos de seus sujeitos, as relações de poder, os espaços de construção coletiva do projeto, as visitas em sala de aula. Depois dos registros, procurei conversar com dirigentes que elaboraram o projeto, com professores/as, com alunos/as e com a coordenação

da Escola 8. Busquei aferir meus registros e acrescentar outras informações que servissem de alicerces para elaborar os roteiros de entrevistas.

Os documentos analisados compreenderam o projeto pedagógico, a edição de uma publicação do Projeto: “História de Vida trabalho e Luta” e textos selecionados de avaliação de alunos/as e professores/as. Porém, como nas entrevistas apareceu muito intensamente o tema trabalho na produção de calçado, incluí na análise também documentos oficiais do Sindicato dos Trabalhadores no Calçado de Novo Hamburgo, obtendo, desta forma, informações que me ajudaram a compreender algumas questões trazidas pelos/as entrevistados/as.

Para essa análise realizei o que Yin (2001) e Goldenberg (2001) denominam de triangulação. Parti de diferentes fontes, conforme descrito acima. Busquei ir comparando e identificando ligações e divergências entre o proposto e o vivido, as mudanças e as estabilidades, o dinâmico e o estático. A análise confirmou algumas desconfiâncias e trouxe elementos novos para analisar a experiência educativa a partir de seus sujeitos.

Neste trabalho, uma categoria que norteou as análises das informações colhidas foi o “entorno social” (FISCHER,2003, p,26). Segundo o autor, “os tempos das interações dos sujeitos com seus espaços, suas trajetórias, suas histórias e suas contradições podem e devem ser tempos da escola” (Op.cit, p.37)

As entrevistas e os documentos deixavam pistas que sempre remetiam à cultura e aos modos de organização do trabalho no Vale do Rio dos Sinos. Nesta

perspectiva, todas as informações colhidas nas várias fontes, já mencionadas, foram compreendidas como processos em movimento, onde os sujeitos vivem e se formam em sua concreticidade e historicidade, o seu entorno social.

Não se parte daquilo que os homens e mulheres dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens e mulheres pensados/as imaginados/as e representados/as para, a partir daí, chegar aos homens e mulheres em carne e osso, parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX. Apud, PRATES, 2003, p.83).

A partir da compreensão de que os sujeitos se formam em âmbito local e no entorno social carregado de ritos de uma totalidade, procurei analisar os sentidos das vivências no Projeto articulando-os com as condições de formação histórica do Vale dos Sinos, sua cultura, seus modos de produzir a vida e, especialmente, o trabalho no calçado; a “realidade” dos/as participantes.

Partindo de uma concepção dialética e contraditória da realidade, esta não pode ser vista como pura e transparente. Ela é composta de significações individuais e coletivas dos sujeitos, que, por estarem imersos em uma totalidade social, produzem naturalizações dos fenômenos vividos. Esta visão naturalizada da realidade é definida da por Kosik (1976) como mundo da pseudoconcreticidade.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidencia, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976, p. 15)

Fazer leituras da realidade, tendo como concepção de mundo a abordagem trazida por Karel Kosik, pressupõe superar a visão imediata, fragmentada e naturalizada da realidade, buscando compreendê-la em sua concreticidade.

Nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno, e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo. A pesquisa racional (dialética) considera cada fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e, por conseguinte, também no conjunto dos aspectos e manifestações daquela realidade de que ele é fenômeno, aparência ou aparecimento mais ou menos essencial (LEFEBVRE, Apud, PRATES, 2003, p. 87)

Nesta perspectiva, ao analisar um objeto social é preciso considerá-lo como um conjunto, um todo concreto.

A análise permite a descoberta de grupos, categorias, partes que compõem esse todo; mas que não passaram de abstrações, se a análise não encontrasse seus elementos indissociáveis e contraditórios, distintos porém, que mantêm entre si laços que alteram o seu sentido (PRATES, 2003, p. 86).

Ao analisar o Projeto Evolução como uma situação concreta de formação de trabalhadores/as é necessário inseri-lo em seu contexto histórico, marcado pelo desemprego e pela precarização das relações de trabalho. Requer compreendê-lo à luz da totalidade e problematizá-lo de forma inter-relacionada, percebendo os significados que cada sujeito tem do outro e dos fatos e, assim, buscar interpretar a sua realidade.

Desta forma, minhas observações, as falas dos/as entrevistados/as e os textos documentais são considerados como produção humana, modos de expressão de uma dada realidade, a partir dos processos individuais e coletivos nos quais adquirimos nossa experiência de vida. Cada informação não é apenas mais um dado a ser agregado, mas uma parte da expressão de uma totalidade onde as partes se influenciam mutuamente, a partir das condições materiais de vida e das suas contradições.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo só cria a si mesmo na interação com as partes (KOSIK, apud, PRATES, 2003, p.87).

Nesta perspectiva, olhando o Projeto Evolução em sua historicidade e na sua processualidade, ele se constituiu como um movimento de seu tempo, porém, por não ser estático e ser parte de um desenvolvimento histórico, só pode ser compreendido a partir da interação de suas muitas partes e por seus cortes históricos.

#### **1.4 OS PASSOS ANDADOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA**

Desde que iniciei o curso de mestrado, acompanhei, sempre que possível, as atividades da Escola 8 e as atividades dos sindicatos onde era possível encontrar egressos do Projeto Evolução. Nessas atividades sempre conversava com os sujeitos – alunos/as, dirigentes sindicais e professores/as – buscando informações sobre a continuidade da formação, a aplicação dos valores e saberes “assimilados” na experiência de vida, como eles/as descreviam a experiência educativa e qual significado eles/as atribuíam para suas vidas a partir daquela vivência. As respostas sempre me instigavam, pois apontavam a experiência no Projeto como um acontecimento importante em suas vidas, reservando a ela um lugar privilegiado em sua formação e que ultrapassava o puro recebimento da certificação escolar para buscar, ou manter-se, no emprego.

Esse espaço informal de pesquisa ampliou minha percepção do projeto e ajudou-me na construção metodológica da elaboração a posteriori de uma observação participante, conforme define José de Souza Martins (1994). Também

ajudou a distanciar-me do espaço onde estive tão envolvida, para a necessária “objetivação” e poder observá-lo por outras lentes. Como pesquisadora e, ao mesmo tempo, com uma orientação mais direcionada, realizei o “*bate-papo*”, fazendo perguntas do tipo:

1. Como estava sendo a continuidade dos estudos no Ensino Médio, ou na graduação superior, no caso dos/as educadores/as?
2. Estavam participando de algum tipo de organização social? Há quanto tempo?
3. Associavam, ou não, mudanças em suas vidas que poderiam ser creditadas à participação no Projeto Evolução?
4. Estavam empregados/as ou desempregados e em que a escolaridade influíra nesta situação?

Essas conversas contribuíram para, de forma exploratória, perceber a importância que esses/as egressos/as davam a sua passagem pelo Projeto Evolução e em que medida essa experiência poderia ter trazido mudanças significativas para suas vidas. Essas observações e conversas foram uma das bases que orientaram a escolha dos sujeitos que seriam entrevistados/as posteriormente. Essas conversas exploratórias ajudaram-me, também, na construção da observação a posteriori. Através delas, eu verificava minha percepção de fatos e a forma como os outros sujeitos se referiam aos mesmos fatos em seu sentido e significações. Com este esforço fui refazendo e colocando as novas observações em meu relatório minucioso da trajetória do Projeto Evolução.

Tudo foi registrado. Minha própria aproximação com essa nova realidade geográfica e de costumes, pois recém havia chegado ao Rio Grande do Sul; as reuniões iniciais de elaboração da proposta e as reuniões com parcerias; as estratégias usadas para fazermos as inscrições e a seleção dos/as alunos/as; as idas à porta de fábrica, na entrada e saída dos/as sapateiros/as; a divulgação na rádio local; as reuniões com associações de comunidades; a organização do seminário de preparação e início do processo de seleção dos/as professoras; o início da formação dos/as professores/as; os primeiros planejamentos de atividades e a aula inaugural. Tudo foi objeto de registro.

Quanto aos documentos analisados, além dos já citados, busquei informações em alguns estudos sobre a produção coureiro-calçadista no Vale dos Sinos<sup>17</sup>, centrando minha atenção na constituição da força de trabalho e no processo de formação desses/as trabalhadores/as tanto no que diz respeito à formação profissional, como no que se refere à escolarização e sua relação com o trabalho. A perspectiva histórica dos fenômenos me estimulava a buscar as tramas que vêm constituindo a classe à qual pertencem os sujeitos da pesquisa.

Durante o trabalho no Projeto Evolução, parecia haver algo de familiar para os dirigentes sindicais quando eram feitas referências à formação profissional e à formação geral dos/as trabalhadores/as. Essa percepção me fez buscar informações sobre outras experiências de educação desenvolvidas pelo sindicato. Passei a analisar atas do Sindicato do Calçado de Novo Hamburgo, desde sua fundação, em

---

<sup>17</sup> Estudos de Costa e Passos (2004), Carneiro (1986), Zimermam (1994) Piccini (1995) Costa (1986).

1932. Nesses documentos, encontrei alguns registros associados à educação, como aulas noturnas na sede do sindicato e formação profissional, desde 1934.

Nas atas do sindicato, encontrei elementos explicativos para questões que apareceram nas entrevistas, entre elas a afirmação de que chefe não pode ser sindicalista. Os fundadores do sindicato são, na maioria, chefes de seção. Esta figura ainda hoje é responsável pela disciplina do trabalho.

Na análise dos documentos referentes ao projeto pedagógico, busquei perceber qual a concepção sobre educação/formação de sujeitos e produção de conhecimentos e que espaços de socialização eram considerados fundamentais para uma pedagogia emancipatória.

Em relação ao livro “História de Vida, Trabalho e Luta”, publicado em 2002, o foco de análise foi o significado do Projeto Evolução para os sujeitos. Nesse documento encontrei relatos que indicam um processo de ação e reflexão em relação à experiência de vida dos autores/as e como, em alguns momentos, as atividades organizadas em sala de aula, ou em outros espaços, auxiliaram na reflexão sobre o vivido.

As entrevistas trouxeram um turbilhão de informações, sentimentos e significados. Fiz as sete entrevistas com aproximadamente 2 horas de duração cada uma; e, também, muitas conversas. Todos/as mostraram grande interesse e disponibilidade em contribuir. Realizei as entrevistas onde era possível ou melhor para os/as entrevistados/as: no Sindicato dos Bancários de Novo Hamburgo, na

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e em um comitê de campanha eleitoral de um dirigente/aluno e elaborador do Projeto Evolução. As outras quatro foram feitas na Escola 8 de Março, por opção deles/as. Uma professora, em especial, mostrou-se muito emocionada em voltar à Escola 8 e falar do seu processo de fazer experiência no Projeto. Ela finalizou a entrevista dizendo: “Que saudade, Neuza! Vamos fazer de novo. Vamos”! Eu também me emocionei em vê-la com tanta auto-estima, confiante em sua capacidade profissional, reconstruindo sua imagem de mulher, professora e autodeterminando sua história.

Conforme combinado, todas as entrevistas foram transcritas e devolvidas para acréscimos, reduções ou outros registros. Das sete realizadas, nenhuma sofreu alteração de conteúdo por seus/a autores/as. Houve uma correção de data. Porém, todos devolveram com ‘bilhetes’, o que indicou uma ação reflexiva ao lerem o que falaram.

Um acontecimento importante, não previsto, foi contribuir para um trabalho de conclusão de um curso de graduação em pedagogia de uma professora entrevistada. Ela estava escrevendo sobre a prática pedagógica no Projeto Evolução e sobre o seu trabalho com adultos numa escola regular. Nessa troca de informações e reflexões, foi possível conhecer e perceber o significado para ela do trabalho pedagógico vivido no Projeto e as mudanças que realizou em sua atuação no trabalho na escola pública.

Através dessa imersão no campo investigativo, foi possível perceber que o Projeto Evolução, que acontecia nos anos 90, era espaço de expressão de valores e

costumes construídos através de nossa história. E, portanto, sua análise requeria inseri-lo em outras histórias. Como diz Lara (2003),

não é possível analisar nenhum fato em seu desdobramento ou em seu acontecer histórico sem que o situemos não apenas no quadro histórico do momento de sua origem processual, afim de que se possa entender os desafios a que se propõe responder, como também de que caudal brotam tais desafios, inércias e forças, bem como para que novos sentidos essa novidade está querendo apontar (p.29).

Nesse sentido, para situar o Projeto Evolução historicamente, farei um breve apanhado da formação social no Brasil e do Vale do Rio dos Sinos, abordando neste último a conformação social, o trabalho no setor calçadista, a educação dos/as trabalhadores/as e a organização sindical.

Também descrevo aspectos relevantes da constituição da prática formativa da CUT e da sua política de formação dos/as trabalhadores/as instituída nos anos 90, da qual o Projeto Evolução faz parte.

## **2. UM BREVE HISTÓRICO DO ENTORNO SOCIAL DOS/AS PARTICIPANTES DO PROJETO EVOLUÇÃO**

### **2.1 A FORMAÇÃO SOCIAL DO POVO BRASILEIRO: UM BREVE HISTÓRICO**

A história da América Latina é marcada pela exclusão em todas as áreas sociais, entre elas a educação. Danilo Romeu Streck (1999) salienta que devido à condição de “colonizados” nossa constituição social se deu convivendo com um fosso entre a elite cultural, com os olhos voltados para a Europa, e o povo daqui. Nesse contexto de subjugação da cultura local, “a escola sempre desempenhou um papel de homogeneização cultural eurocêntrica” (p 101). O mesmo autor, citando José Martí, mostra uma fotografia da bárbara realidade de toda a América Latina.

Éramos uma máscara, com as calças da Inglaterra, o colete parisiense, o jaquetão da América do Norte e o chapéu da Espanha. O índio, mudo, andava ao redor e ia para a montanha, para o cume da montanha, para batizar seus filhos. O negro, policiado, cantava na noite a música de seu coração, só e desconhecido, entre ondas e as feras. O camponês, o criador, revoltava, cego e indignado, contra a cidade desdenhosa, contra as suas criaturas. Éramos dragonas e togas, em países que vinham ao mundo com alpargatas nos pés e fitas na cabeça (MARTÍ, APUD. STRECK, 1999, p. 101).

Tendo presente essa dimensão de totalidade, torna-se impossível analisar um fenômeno social, e seu acontecer, fixando-se só no presente. Ele estará marcado por sua condição de historicidade, se constitui em uma construção social que se encarrega de moldá-lo dentro dos limites, valores e sentidos de uma época.

A realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução do passado. A memória humana, o passado se faz presente e assim supera a transitoriedade, porque o passado é para o homem uma coisa que ele não deixa para trás como algo desnecessário; é algo que entra no seu presente de modo constitutivo como natureza humana que se cria e se forma. (KOSIK, Apud. MANFREDI, 1994, p.3).

O Brasil colonizado<sup>18</sup> e imperial vai de 1500 a 1889. Neste período, o regime político foi de Monarquia Absoluta até 1821, e constitucional até o final do Império. Esta fase está calcada principalmente na subjugação cultural dos modos de produção e da língua da população autóctone. Este caráter estrutural de subordinação é sustentador dos valores e das formas de reprodução das relações de poder que conhecemos em nossa história.

Os índios que aqui viviam foram aculturados pelos que se impuseram como os “novos donos” da terra. Segundo Darcy Ribeiro (1995), esta subjugação se deu em âmbito territorial por disseminação de infecções mortais e pela apropriação de suas riquezas para outros usos. No âmbito econômico-social, deu-se através da escravidão dos índios. Já no plano étnico-cultural, deu-se pela gestação de uma etnia nova, que foi se unificando na língua e nos costumes. Neste sentido,

no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização trata-se, evidentemente, de aculturação já que as tradições e costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural colonizador para a situação objeto de colonização (SAVIANI, 2004, p.123).

Em um segundo período, com a chegada dos povos africanos escravizados, inicia-se a pedagogia da escravidão.

Com a chegada à unidade produtiva, instauravam os processos costumeiros de “formação” e “instrução do negro-novo acerca do trabalho

---

<sup>18</sup> A palavra colonização pode estar, conforme o contexto, relacionado a cuidar. Neste caso específico toma a conceituação de povo que se pode trabalhar ou sujeitar. Saviani (2004).

agrícola” e do comportamento sob o jugo escravagista. [...] No Brasil, desenvolveu-se uma longa ciência empírica sobre o modo de escolher, comprar e introduzir um cativo na rotina produtiva – amaciá-lo, como diziam os escravagistas (MAESTRI, 2004, p. 198).

A estratégia escravagista de separar os/as cativos/as para impossibilitar a comunicação, uma vez que existiam entre eles diferentes dialetos, buscava impedir as ações de solidariedade e manutenção de traços da cultura, bem como dificultar as formas de organização e resistências. Sem conseguir comunicar-se e desconhecendo o território, os negros recém chegados tornavam-se mais vulneráveis. Ainda, segundo Mário Maestri (2004), não havia uma preocupação de introduzir os/as africanos/as na prática do português. A eles/as era ensinado o trabalho por algum cativo que falasse a mesma língua. O domínio da nova língua era aprendido de forma reduzida e espontânea, conforme a necessidade. Por isso, sempre que algum anúncio se referia a um negro que havia fugido, lutando por sua liberdade, uma das características era a gagueira, “registro do caráter precário e traumático do aprendizado da língua” (op.cit., p. 199). Nas poucas escolas do período escravagista era impedida a participação do/a negro/a livre, e, menos ainda, dos/as cativos/as.

Destaco aqui a educanda Luísa, uma mulher negra, entrevistada nesta pesquisa, ao dizer que o momento mais importante de sua vida foi quando, no Projeto Evolução, ela deu uma entrevista e coordenou uma atividade em uma oficina pedagógica<sup>19</sup>, porque ali ela estava perdendo o medo de falar em público, o que ela atribui ao fato de, durante a vida toda, ter sido muito reprimida.

---

<sup>19</sup> Oficinas pedagógicas fazem parte da estrutura organizacional do Projeto Evolução.

Mário Maestri (2004) considera que os valores construídos em relação ao povo negro no período escravocrata foram sendo incorporados, de forma geral, na população do Brasil. Neste sentido, o relato da aluna entrevistada sobre sua dificuldade em expressar-se em público pode estar relacionado a valores herdados de nossa formação social. Segundo o mesmo autor:

Pilares das visões de mundo das classes escravocratas, a idéia do castigo justo, como recurso pedagógico excelente, penetrou nas classes subalternizadas da época, tornando-se a seguir uma das mais arraigadas visões pedagógicas informais da civilização brasileira. [...] A herança maldita de [inferioridade], fortalece a ainda muito ampla percepção pedagógica de dificuldade quase natural ao aprendizado das classes populares. Sobretudo se afro-descendentes (MAESTRI, op.cit. p. 207).

Com o decreto de abolição da escravatura em 1888, o Brasil inicia a formação de sua força de trabalho. Esta é resultado da junção da população negra, existente em abundância no país, e dos/as imigrantes que chegam e passam a ter prioridade na contratação do seu trabalho, principalmente na agricultura, espaço anteriormente ocupado pela população negra. Segundo Cláudio Dedecca (2002), essa formação de nosso mercado de trabalho irá garantir força de trabalho abundante para o processo de industrialização, que ganha impulso a partir de 1930.

Resumindo este quadro, Lara (2003), afirma: “nesta formação social, os indígenas eram rechaçados ou aliciados; os negros, submetidos a ferros; os mestiços, subordinados e os brancos sem posses reduzidos à vassalagem” (op.cit., p.30).

Assim, vão surgindo nossas cidades pela implantação de grandes fazendas, comércios, ordens militares e segmentos da igreja. Dentro dessa conformação,

nossas cidades já nascem com donos e se estendem tendo donos. Mesmo que se adaptem à condição histórica de sua época, persistem os valores que definem o lugar social dos seus sujeitos. Conforme diz Lara (2003),

Deste modo, nossas cidades já nasceram com donos, com os senhores de suas significações sociais: aqueles que ditam o que pode ou não pode, quem é que pode e quem não pode, o que está certo ou errado e quem está certo ou errado – não só no que diz respeito ao se comportar como ao aonde ir e, até mesmo, ao modo de falar (op.cit.p.30).

Mesmo os imigrantes europeus aqui chegados, a partir do final do século XIX, que vinham com outros valores e tentavam construir suas cidades, passaram, ao longo do tempo, a conformar-se com os modos e ritos da cultura local. Até porque, aos olhos dos que aqui constituíam o poder local, os imigrantes eram força de trabalho e, assim, tinham também seu lugar social estabelecido fora do núcleo de comando.

Por estes parâmetros, por sua dominação e transfiguração, foram estabelecidas as bases para a estruturação da sociedade brasileira. Todas as estratégias de controle da ordem interna no passado resultam em desigualdades sociais alarmantes, em uma enorme concentração de renda e ausência de garantias mínimas de cidadania à maioria da população.

Ao longo de nossa história de povo, pode-se perceber o lugar reservado ao trabalho e àqueles que vivem do trabalho. Essa situação se reflete sobre as formas como a educação do povo foi sendo constituída. Uma visão de trabalho orienta os modelos e pensamento sobre a educação no Brasil.

Trabalho que não dialoga com cidadania. Pelo contrário, tem suas raízes imaginárias formadas na escravatura, onde o trabalho era apresentado como tortura e inferioridade. Sendo assim, aqueles que vivem do trabalho são inferiores e sem direitos, entre estes o da educação formal.

Quando a educação se faz necessária, dentro de um discurso sustentado no progresso, ela é implementada de forma precária como uma necessidade para o trabalho e não como um direito universal de acesso aos conhecimentos produzidos socialmente. Também não ocorre uma legitimação dos saberes produzidos nos diversos espaços de atuação dos sujeitos, mas apenas o saber produzido na escola.

Podemos concluir que nossa formação social foi sendo articulada para “que cada um ocupasse o seu lugar e falasse a sua língua, fingindo tratar-se de uma só e mesma língua, de um só e mesmo lugar” (LARA, 2003, p.31).

Se traçarmos uma linha imaginária e percorrermos nossa história sobre a constituição dos direitos políticos<sup>20</sup>, vamos encontrar elementos fundantes que expressam em que condições nos tornamos cidadãos e cidadãs. Por um viés autoritário, as oligarquias que dominaram o Brasil foram preservando seus privilégios e controlando as formas de resistência interna com repressão, ou com adaptação a elas, através da apropriação de suas bandeiras, ou, ainda, por meio de legislações reguladoras de possíveis conflitos.

---

<sup>20</sup> São aqueles que dizem respeito à participação dos cidadãos nas decisões de governo, garantindo seus direitos. Entre eles, o voto é considerado o instrumento principal. Os direitos políticos estão diretamente ligados aos direitos civis, que garantem a vida, a liberdade, a igualdade e a manifestação de pensamento. Embora estes estejam muito alicerçados nas construções do século XIX, ainda são, hoje, parâmetros para a luta.

Este passeio por nossa história permite um olhar sobre a formação da classe trabalhadora: os índios, os negros e depois os imigrantes de diversos lugares, mas principalmente europeus. Estes são os três pilares de nossa formação enquanto classe de trabalhadores/as e atores de resistências e lutas pelo direito ao trabalho, à educação e à cidadania.

Esta brevíssima configuração histórica da formação social e política do Brasil é bem demarcada no Rio Grande do Sul, em especial no Vale do Rio dos Sinos, região em que o Projeto Evolução aconteceu.

## **2.2 O VALE DO RIO DOS SINOS: UMA CULTURA FORMADA NOS CAVALETES, TRILHOS E NA COR DO JALECO**

Compreender uma população, seus modos de produzir a sua existência, é conhecer os modos como produzem a sua cultura. É buscar dimensões formativas presentes em suas práticas cotidianas. Segundo Nelson Marcellino:

A noção de cultura deve ser entendida em sentido amplo. [...] Num conjunto de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolve simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve. Implica, assim, no reconhecimento de que a atividade humana está vinculada à construção de significados que dão sentido à existência. A análise da cultura, dessa forma, não pode ficar restrita ao 'produto' da atividade humana, mas tem que considerar o processo da produção, o modo como esse produto é socialmente elaborado. (MARCELINO, 1998, p.37)

O Projeto Evolução é elaborado e acontece a partir de sujeitos historicamente imersos em uma cultura. Apreender sua prática educativa requer mergulhar nas dimensões formativas onde os sujeitos se constroem. Perceber o seu “entorno social” (FISCHER, 2003, p. 27) e os processos de ter e fazer experiência construídos

em seu espaço local, tendo, porém, como referência norteadora parâmetros gerais produzidos pela totalidade social.

A região é uma zona geográfica do RS que se formou com base na colonização de origem alemã. Desenvolveu-se, do ponto de vista econômico, alicerçada na produção coureiro-calçadista. A manufatura do calçado na região iniciou com os imigrantes recém-chegados, principalmente da Alemanha. Eram sapateiros, curtidores e outros artesãos ligados ao trabalho em couro. Em solo gaúcho, encontraram a criação de gado, atividade que fornecia o couro, matéria prima principal para a sua produção. Com a intensificação desse tipo de produção, fomentou-se a instalação de ramos auxiliares: curtumes, maquinaria, componentes, prestações de serviços, constituindo sua cadeia produtiva.

Considerando, como afirma Josso (2004), que a experiência de vida das pessoas acontece na concretude do fazer, pode-se dizer que a produção do calçado, a cultura desse trabalho ocupam um lugar privilegiado na experiência dos sujeitos que constroem a história dessa região. E esse modo de viver e produzir a existência se estende por seus espaços de atuação, entre eles a escola e o sindicato.

Toda experiência acontece imersa em uma cultura e, ao mesmo tempo, produz cultura. Essa faz surgir valores, modos de reprodução da existência e modula o jeito de se viver na sociedade. A “cultura do povo” é aquela “que existe e se manifesta de um modo natural e espontâneo através da música, dos costumes, dos valores” (BRANDÃO, 2004, p.88). Essa conceituação ajuda-me a compreender a

conformação cultural do Vale do Rio dos Sinos. Seus imigrantes, os naturais da região e “os de fora”<sup>21</sup>. Essa população cria e recria a sua cultura através do trabalho nas fábricas de calçado, setor produtivo responsável pelo maior percentual de produção e ocupação da força de trabalho da região. Segundo Carlos Brandão, o homem é parte da invenção de sua cultura.

Antes de mais nada viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores e desenho e o bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade de vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa.(BRANDÃO, 2002, p.24)

Esta definição de cultura se amolda à história do povo e da região que, ao longo de sua trajetória, ficou conhecida como Vale do Sapateiro. Nesse Vale encontram-se homens e mulheres do lugar, que fazem dali um espaço singular de constituição de valores sociais<sup>22</sup>, um jeito de viver e um lugar de destaque para uma profissão, a de sapateiro/a. Por diferentes caminhos, as vidas de seus habitantes se misturam, se encontram e desencontram com uma cultura do trabalho e também de muitas festas, sendo a maioria ligada à tradição da produção agrícola<sup>23</sup>, hábitos alimentares, de vestimentas e outros.

---

<sup>21</sup> Este termo é usado pela população natural do Vale do Rio dos Sinos para designar os que vieram para esta região em busca de trabalho nas fábricas de calçado.

<sup>22</sup> São referências utilizadas pelas pessoas para atribuir um significado qualquer a objetos e fenômenos do mundo natural ou social circundante. Representam padrões culturais compartilhados, que servem para se fazer comparações e julgamentos de diversos tipos. São elementos do sistema simbólico que orientam as condutas humanas a as escolhas sociais. (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 352)

<sup>23</sup> As festas anuais no Rio Grande do Sul como, por exemplo, as festas do vinho, do morango, do pinhão, da soja, das rosas, que acontecem em regiões diferentes, são expressões de uma cultura ligada à produção agrícola e mobilizam a maioria da população.

O processo migratório faz a região ser conhecida como sendo de colonização alemã, embora esteja também permeada por outras etnias. A população de imigrantes se inseriu na agricultura e no desenvolvimento do artesanato do couro: as celas, os serigotes<sup>24</sup>, os tamancos e na comercialização dos mesmos. Em decorrência deste envolvimento na produção de artesanato do couro, aos alemães é atribuído o início da implantação das primeiras fábricas de calçado na região.

As fábricas de calçado são instaladas no final do século XIX<sup>25</sup>. Até 1930, seu desenvolvimento ainda se baseava no trabalho do artesão. A partir de 1930, começa a implementação da fábrica de manufaturas e o trabalho a domicílio. Do ponto de vista do/a trabalhador/a, acelera-se a transição do artesão ao operário, Costa (1998). No relato sobre o funcionamento de uma fábrica, em 1918, percebe-se a complementaridade entre o trabalho na fábrica e o realizado a domicílio.

A fábrica está agregada a um 'atelier' de confecção a mão, para calçados de crianças e certas obras de senhoras, havendo, igualmente, muitos operários que trabalham em casa nos mesmos artigos (CARNEIRO, 1986, p. 147).

Até a metade da década de setenta, a produção industrial era pouco organizada. Mantinha-se, ainda, a hegemonia da produção artesanal. O incentivo à exportação, fomentado pelos governantes do período, alavancou o processo de alterações tecnológicas e o aumento da contratação da força de trabalho para a produção. A transição de "artesão a operário" foi rápida. Segundo Prochnik (1991), conforme censo de 1970, 67 mil trabalhadores exerciam a profissão de forma independente e os que trabalhavam na produção eram 60 mil. No censo de 1980, os

---

<sup>24</sup> Serigotes são cintas de couro usadas por baixo da barriga do cavalo para segurar a sela. Em Português, segundo Carneiro (1986), a palavra é uma corruptela da expressão, em alemão, "das ist sher gutt" (muito bom), expressão que os imigrantes usavam para se referirem ao produto (p.20).

<sup>25</sup> Sobre Indústrias de calçado e curtumes ver Carneiro: 1986.

trabalhadores independentes eram 73 mil e os com ocupação na produção eram 151 mil.

Modificou-se, portanto, o caráter do setor informal, agora predominantemente composto por 'ateliês', oficinas caseiras subcontratadas pelas firmas maiores para execução de algumas partes do processo produtivo (PROCHNIK, 1991, p.6).

A terceirização<sup>26</sup> foi, e continua sendo, um suporte para a produção do setor. O trabalho a domicílio representa cerca de 20% da força de trabalho. A remuneração do trabalho a domicílio, por ser mais baixa do que a dos/as assalariados/as na fábrica, obriga a esse contingente envolver vários membros da família para aumentar a remuneração. A terceirização gera uma parcela da classe trabalhadora no calçado que sequer entra em uma fábrica, conforme relata uma aluna do Projeto em uma avaliação das aulas da qualificação profissional.

Eu nunca imaginei que um sapato desse tanto trabalho. Já tinha trabalhado em casa, preparando, fazendo "*enfiadinho*" e colando. Mas nunca sequer entrei numa fábrica de calçado. Eu não sabia que para a produção do sapato era preciso passar por tantas máquinas diferentes (EDUCANDA MARIA)<sup>27</sup>.

O processo de produção nas fábricas de calçado ainda pode ser considerado taylorista/fordista<sup>28</sup>. Da produção integral do sapato, os/as trabalhadores/as passam a realizar partes, passando a funções de especialização<sup>29</sup>. No caso do artesão de

<sup>26</sup> A palavra terceirização, termo comum no meio sindical e acadêmico, tem sua origem no meio empresarial. A terceirização é a possibilidade de transferir para outra empresa parte da produção da empresa-mãe, a qual busca concentrar sua produção em uma única atividade. (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 327)

<sup>27</sup> Esta aluna não foi entrevistada na pesquisa. Os termos em itálico são etapas manuais e artesanais de produção do calçado feminino, que demandam muito tempo e habilidade. Normalmente, é um trabalho a domicílio desenvolvido por mulheres.

<sup>28</sup> O início das exportações de calçado, em fins dos anos 60, e a necessidade de atender aos pedidos em grande lotes com modelos pouco diversificados, levou a uma organização do processo de trabalho baseado nos princípios taylorista/fordista de produção.

<sup>29</sup> As funções consideradas especializadas são: cortador, costureira, apontador de bico, calceirista, montador, lixador, revisor de montagem e revisor de sapato pronto

sapato, ele deixaria de ser um especialista para se especializar em uma função específica. Esta nova organização da produção aumenta a produtividade e simplifica o fazer na produção do calçado.

O desmembramento das tarefas em operações elementares permitiu a sua conversão em postos de trabalho individualizados em grande número, com tempos de execução padronizados e interligados pelas esteiras mecânicas. O movimento das mesmas, ademais, determinava a cadência do trabalho e os aumentos de produtividade (COSTA, 1998, p.145).

No município de Novo Hamburgo<sup>30</sup> foi onde aconteceu a maior concentração das fábricas. Segundo Lígia Gomes Carneiro (1986), em 1930, a cidade já era constituída por uma população operária. Era um município exclusivamente industrial. Em 1953, a ocupação da força de trabalho no setor era de 59%.

A transição para o trabalho assalariado, no início da implementação das fábricas de calçado, não foi acompanhada de mudanças nos modos de produção, mantendo sua característica artesanal. Somente no final dos anos 60, com o início do processo de exportação, são implementadas mudanças na produção com a utilização de trilhos e esteiras em lugar dos cavaletes e máquinas de costura e de corte.

A expansão da indústria calçadista ocorreu em três etapas distintas. A primeira, a partir dos anos 70, com a importação da força de trabalho de cidades do interior do estado. Esses/as trabalhadores/as ficaram conhecidos como “os de fora”. Em um segundo momento, com a descentralização das empresas e a construção de

---

<sup>30</sup> Fiz referência ao município de Novo Hamburgo por ser onde iniciou a expansão da produção de calçado na região.

filiais em municípios de características rurais da região da Encosta da Serra/RS . Em uma terceira etapa, ocorreu uma transferência da empresa matriz, localizada em região mais urbana e com populações maiores, para o meio rural.

Essa forma de estruturação da força de trabalho constituiu um perfil de trabalhador/a demarcado em três categorias, conforme definidos por Sérgio Schneider (2004): o operário antigo, o migrante proletarizado e o colono-operário.

O operário antigo ocupava a função de chefe. Normalmente era de origem alemã, nascido em Novo Hamburgo e tinha muito conhecimento do processo produtivo. Característica que persiste até hoje. O operário antigo tinha conhecimento das famílias do lugar e quase sempre participava dos conselhos internos da igreja<sup>31</sup>. Era responsável pela inserção de novos/as empregados/as nas fábricas e pela disciplina no trabalho. Selecionava para os postos de maior destaque, como a modelagem, os filhos das famílias germânicas e freqüentadores da igreja. Normalmente nesta área não se incluía a mulher. Esta é uma função da produção no calçado que se mantém como cargo masculino<sup>32</sup>.

A orientação dos adolescentes masculinos para funções “mais nobres”, como a modelagem, e de maior agregação tecnológica, como o corte, sustenta uma forte divisão sexual do trabalho. Assim, foi naturalizada a função de costureira e preparadeira para as mulheres. A modelagem, que, segundo uma educadora entrevistada, “não é para qualquer um na fábrica”, é predominantemente masculina.

---

<sup>31</sup> O Círculo Operário de Novo Hamburgo, núcleo ligado à igreja e que se opunha aos comunistas, era um dos suportes dessa intervenção na fábrica e no sindicato. Era financiado pelos empresários para dar vantagens assistencialistas aos operários, esvaziando o sindicato.

<sup>32</sup> Ao analisar os documentos do Sindicato dos Sapateiros de NH, encontrei o registro fotográfico da formatura de uma turma de modelagem onde, entre 40 formandos/as, havia 3 mulheres.

Foi possível verificar esta característica nas fotos de formatura dos cursos de modelagem oferecidos pelo sindicato. Porém, essa divisão sexual e social do trabalho no calçado é expressa com clareza no relato da educadora Olga, a partir de sua experiência de trabalho na modelagem.

Eu trabalhei uns 10 anos fazendo o processo do calçado. Eu tenho mais de 20 anos modelando, mas não era considerada modelista. Eu fazia o que os outros faziam, mas não era considerada, não recebia como modelista. Não era só porque eu não tinha o título de técnica. Tinha e tem, não sei, preconceito. Hoje eu entendo, mas na época eu não tinha esta visão. Quando contava para as pessoas que eu estava modelando, elas riam de mim. Capaz que você vai estar modelando! Isso acontecia muitas vezes. Eu não entendia que era por eu ser mulher. Eu achava que eles pensavam que eu não tinha competência. Hoje eu acho que o motivo era por ser mulher, pois tem pouquíssimas mulheres modelistas. Cargo de confiança na modelagem, os recursos humanos são todos homens, mulher é difícil ter. [...] Algumas agências de seleção até dizem que a empresa não quer mulher (Educadora Olga).

A figura do chefe, normalmente um operário antigo, é vista como autoritária e antidemocrática. Ele continua a ser aquele que cuida da disciplina no trabalho, exercendo uma pressão direta sobre os trabalhadores na linha de produção. Em uma categoria majoritariamente feminina, onde os chefes são geralmente homens, o assédio e os constrangimentos às mulheres também são freqüentes.

Segundo Sérgio Schneider (2004), a abertura do processo de exportação, a alteração da base tecnológica - trilho e linha de produção<sup>33</sup> - em lugar de uma produção mais artesanal e organizada em cavaletes e a inovação com alguns maquinários no setor de corte e no setor de costura reduziram o tempo de produção, gerando um aumento na oferta de emprego e um aumento da produtividade. A alteração no processo de produção, tornando-o mais simplificado, saturou a oferta

---

<sup>33</sup> O sistema de trilhos de transporte na indústria calçadista, em substituição aos cavaletes, gerou um aumento de produtividade na ordem de 66%, em um dia de funcionamento, conforme Schneider (2004, p.28).

de mão-de-obra disponível na região, sendo necessário buscá-la em outras regiões do estado.

Devido a essas alterações, os/as migrantes proletarizados/as, que vieram, de 1975 a 1985, para Novo Hamburgo em busca de emprego, constituem-se no segundo contingente de integrantes da formação da força de trabalho no Vale. Eram trabalhadores rurais que perderam suas terras, ou não conseguiam mais se sustentar nesse ramo de atividade. Vieram principalmente das regiões do Alto Uruguai e Noroeste do estado, movidos pela oferta de emprego e pelas campanhas de incentivo feitas pelas prefeituras. Esses novos trabalhadores não eram bem vistos pela antiga classe operária da região, de origem alemã. Eles os excluem das festas populares e também os consideram como responsáveis pelo aumento da pobreza e criminalidade na região, Sérgio Schneider (2004).

Um exemplo dessa migração pode ser observada no aumento da população do município de Novo Hamburgo. Na década de 70 houve um crescimento de 59,9%, na década de 80 de 50,7%, e reduzido para 14,7% na década de 90. Outro exemplo do processo migratório é o município de Campo Bom, que de 1970 a 1990, teve um crescimento de aproximadamente 200% em sua população.

Esses/as trabalhadores/as, na segunda metade dos anos 80, se elegem para as direções dos sindicatos. Segundo Piccinini e Antunes (1995),

os trabalhadores migrantes, pelo fato de não terem laços de parentesco ou compadrio com os patrões, têm menos receio de envolver-se na luta sindical e, geralmente, lideram os sindicatos mais combativos da região, sobretudo o de Novo Hamburgo onde predominam, na direção do sindicato, membros de origem brasileira(p.4).

O terceiro integrante é o colono-operário, que aparece na história da fábrica de calçado a partir do início dos anos oitenta. Nessa época inicia o processo de descentralização do setor calçadista. Era, geralmente, adolescente, filho ou filha de pequenos agricultores. Esses jovens passam a trabalhar nas fábricas de calçado, mas mantêm sua relação com o trabalho rural. Assim, esses/as trabalhadores/as contribuem para a renda familiar, com o trabalho assalariado, sem precisar deixar suas origens rurais, ao contrário do que ocorrera com o migrante proletarizado no início dos anos setenta.

Pode-se estabelecer as origens dos/as trabalhadores/as da indústria do calçado acompanhando o desenvolvimento deste setor no Vale dos Sinos. Na fase de consolidação, encontramos o agricultor alemão, que trouxe a habilidade de sua terra de origem. Em uma segunda fase, o processo de transformação do artesão em trabalhador assalariado. E, na seqüência, a migração intensa de trabalhadores rurais expulsos de suas terras pelo processo de modernização da agricultura. Por fim, a descentralização traz os filhos/as de pequenos agricultores. Essa conformação gerou uma classificação da força de trabalho que incorpora a lógica de valores étnicos e geográficos como qualidade de bom trabalhador e disciplina para o trabalho.

Tem diferença entre os empregados da firma. Isto se vê logo. Os que vêm de fora, normalmente, não sabem trabalhar nada, têm que aprender tudo. Tem os que são de origem brasileira, aqueles são violentos e não querem aceitar nada. [...] Esses caras fazem muito rodízio de firma. Um empregado de origem alemã não faz isso. Ele não sai, a não ser que aconteça algo muito grave. O pessoal daqui fica 10 ou 15 anos numa fábrica. Pessoal que é daqui mesmo não troca muito. Os alemães são mais tratáveis, aceitam melhor as coisas, reconhecem que tem que ser assim. Isso já vem de berço, dos próprios pais. (E.F. OPERARIO ANTIGO DE DOIS IRMÃOS, apud. SCHNEIDER, 2004, p. 40).

A produção do calçado é organizada por funções, o que exige pouca formação técnica. Isto se expressa nas falas dos/as trabalhadoras do setor ao dizerem que aprenderam tudo sobre a profissão na fábrica. Mas este saber é fragmentado, conforme se pode perceber no relato de uma aluna do Projeto Evolução.

Eu já trabalhei em fábrica de calçado como preparadeira e depois como costureira. Mas não tinha noção de como se produzia um sapato completo. Eu não tinha noção de como funcionava a modelagem (aluna Ana)<sup>34</sup>.

Este processo histórico, centrado fortemente na divisão social, sexual e intelectual do trabalho, na produção do calçado, é um dos processos de formação por onde passam os sujeitos do Projeto evolução. Passando, ou não, pelo fábrica de calçado, carregam em sua experiência de vida, em seu jeito de viver, fortes marcas culturais desse trabalho específico, dando formas e formando jeitos de se fazer e ver o mundo, ou como diz Josso (2004), se formam no processo “de ter experiência”, que “é viver situações, e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocados”. (p.51)

### **2.3 RETRATO DE UMA ÉPOCA: TRABALHADORES E TRABALHADORAS SEM ESCOLARIDADE E COM EMPREGO**

Na indústria do calçado, os/as trabalhadores/as antigos, os imigrantes proletarizados e os colonos-operários eram inseridos/as na produção independentemente da sua escolaridade. As inovações tecnológicas estavam calcadas no aumento da produtividade e na especialização das funções para a produção.

---

<sup>34</sup> Esta aluna não foi entrevistada na pesquisa.

No período de expansão do setor calçadista, os/as trabalhadores/as, em sua maioria, deixam a escola devido ao ritmo de trabalho e não retornam para a conclusão dos seus estudos. Entre as mulheres, que são maioria na fábrica, em torno de 50% param ou deixam de estudar por falta de condições financeiras e/ou em razão do horário de trabalho.

Lembro que eu tinha 12 anos e disse para a minha mãe que não queria estudar. Queria ser sapateira. Lembro-me dela dizer não, pois ela havia tirado minhas irmãs mais velhas da escola para por no serviço. Eu achava que aquilo era o máximo da vida. Convenci minha mãe e sai com 12 anos da 4ª série, e fui ser sapateira. Aos 13 anos comecei no serviço geral, passando cola. Mas era na modelagem, não na produção. Só fui para a produção como curinga<sup>35</sup> (Educadora Olga).

A baixa escolaridade dos/as trabalhadores/as no calçado se assemelha a dos/as demais trabalhadores/as no Brasil. Colocando a década de 30 como marco do nosso processo de industrialização, vamos verificar o início de uma demanda de escolarização dos/as trabalhadores/as. Esse processo, porém, não é homogêneo em todas as regiões. Ele ocorre em localidades aonde chegam as indústrias e é intensificado pela relação com a produção capitalista.

Fazendo um recorte geográfico, rural e urbano, considerando que em 1930 a maioria da população vivia na e da agricultura, a demanda de escolaridade ficava restrita a um número reduzido da população que residia nas regiões mais urbanizadas.

Como o processo de industrialização do calçado foi lento, mantendo um perfil artesanal até o final da década de sessenta e pouca inovação tecnológica, a baixa

---

<sup>35</sup> É o profissional que cobre o absenteísmo. Normalmente aprende as funções da produção na modelagem.

escolarização dos/as trabalhadores/as não era usada como fator para a exclusão do emprego. Somente na década de 90, a exigência de escolaridade dos/as trabalhadores/as é colocada como prioridade para a produção.

A migração de áreas tipicamente rurais para as cidades, onde o emprego nas fábricas de calçados era farto, a inserção de jovens em fase escolar na produção e a forma de produção com pouca agregação tecnológica no Vale do Rio dos Sinos acumularam um déficit de escolaridade, registrando uma média de 2 a 4 anos do Ensino Fundamental. As conseqüências aparecem com maior incidência nos anos noventa, quando a escolaridade é colocada como condição primordial para a obtenção de um posto de trabalho. Segundo empresários e as escolas de formação profissional do setor<sup>36</sup>, este fato dificulta a qualificação para a implementação de novas tecnologias.

Hoje a má qualidade do trabalho é atribuída pelos empresários à baixa escolaridade dos/as trabalhadores/as. Nestes termos, a educação escolar passa a ser um requisito para a empregabilidade. Todos os problemas surgidos no cotidiano do trabalho passam a ser atribuídos a esta falta de escolaridade. Ocorre, na verdade, uma inversão: se, antes, a destreza manual era superior à necessidade de escolaridade, agora a sua elevação é exigida, mesmo que seja para garantir o trabalho nas mesmas máquinas ou exercer a mesma função.

Segundo Beatriz Morem da Costa (1998), as empresas já não contratam pessoas analfabetas, e mais, a exigência mínima de 5ª série já foi elevada para a

---

<sup>36</sup> No Vale do Sapateiro, a qualificação profissional do setor é feita quase que exclusivamente pelo SENAI, tendo também um Centro de Desing de Calçado e um Centro Tecnológico de Calçado em Novo Hamburgo.

conclusão do Ensino Fundamental, e, em um curto espaço de tempo, deverá ser exigido a certificação em nível de Ensino Médio.

Em relação a este aspecto, vale salientar que a escolaridade nesse setor ainda está mais ligada aos processos de certificação da ISO<sup>37</sup> do que por necessidade direta da produção. Porém esta constatação não desconsidera que nas exigências de empregabilidade atualmente o “saber-fazer e o saber-ser”<sup>38</sup> estão colocados como fatores importantes para a produção. Estes aspectos ligados diretamente à educação do trabalhador, em especial à educação profissional, ainda têm muito a ser pesquisado. As mudanças tecnológicas que ocorreram nos últimos anos alteraram em muito as necessidades formativas para a inserção no mundo do trabalho e dos conhecimentos produzidos por essas inovações. Os espaços da educação e do trabalho são os mais movimentados nesse processo. No campo da formação do trabalhador, temos muito caminho pela frente para compreender as reais mudanças. Ronaldo Lima Araújo diz que:

A educação e a formação profissional ganham peso de categoria central na sociedade. Este “otimismo” se faz acompanhar de um discurso que remete aos sistemas de ensino e de formação profissional e a sua adaptação às demandas do sistema ocupacional. Coloca-se sobre as escolas as tarefas de atender a demandas das empresas. Exige-se mais, cobra-se das escolas a sua adaptação à lógica das competências que desvaloriza o saber, tornando-o instrumental, valorizando uma “pedagogia por objetivos” ou por “projetos” que se baseia no “ser capaz de”. (Araújo, 2004, 2)

---

<sup>37</sup> International Standardization Organization – (ISO). “Organização internacional, com sede em Genebra responsável pela elaboração de normas de produção, de produtos, de serviços e de pessoal, tendo em vista estabelecer padrões que orientem as empresas a melhorar a qualidade dos seus processos e resultados” (FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 194). No Brasil, essa certificação é dada pelo Sistema Brasileiro de Certificação.

<sup>38</sup> “O saber-fazer se coloca na forma de ‘ser capaz de’. É a capacidade de resolução de problemas, é o saber instrumental necessário à efetivação das tarefas de trabalho. O saber-ser refere-se a um tipo de ideal de postura frente ao trabalho. Refere-se à capacidade de automobiliação dos sujeitos para a realização das tarefas de trabalho” (ARAÚJO, s/d).

Voltando à qualificação profissional, as fábricas de calçados ainda mantêm os moldes antigos. A formação para as funções de produção nesse setor se dá em serviço.

Eu trabalhava em serviços gerais durante o dia e, no 'serão'<sup>39</sup>, aprendia as outras funções da costura – viradeira, preparadeira. Eu sei fazer todas as funções da costura. Tudo eu aprendi na fábrica e com os outros. (Sindicalista Ernestina).

Eu e minha família viemos para NH em 82. Eu não sabia nada. Vim por causa dos filhos e porque aqui tinha muito serviço. Os meus dois filhos mais velhos já estavam trabalhando no calçado. Comecei a trabalhar em 82. Trabalhei de 3 para 4 anos. Dentro da firma é que aprendi a profissão de revisora, que eu tenho assinada na minha carteira de trabalho (Educanda Luísa).

A formação para as funções mais especializadas é feita por escolas próprias das fábricas ou em escolas especializadas no setor. Os trabalhadores são escolhidos pela empresa para fazer este ou aquele curso. Os/as não escolhidos/as fazem sua qualificação se tiverem como custeá-la. Porém, mesmo para essas funções mais qualificadas como a modelagem, o trabalho na produção é o local de aprendizagem privilegiado.

A minha trajetória profissional foi dentro da empresa. Não fiz cursos fora. Tudo que sei fazer aprendi na fábrica. Quando terminei o 2º grau, fiz o curso técnico de modelista, mas já trabalhava na área de modelagem há muito tempo. Eu queria ter formação, por isso fui fazer o curso, mas para a empresa o curso não importava. (Educadora Olga).

A formação no trabalho não é considerada pelos/as trabalhadores/as como ensino ou investimento pessoal para a sua qualificação profissional. Há um certo consenso de que é na fábrica que se aprende, mesmo que para isso seja necessário trabalhar mais e gratuitamente. Como as pessoas normalmente ingressavam na fábrica em serviços gerais, sem saber nenhuma função da produção, quando elas já

---

<sup>39</sup> A qualificação para a função acontece em horário de trabalho, após a jornada regular. Os chefes de seção e os empregados antigos continuam a produção ensinando os que atuam nos serviços gerais.

estão especializadas<sup>40</sup> não lhes é agregado na remuneração o salário equivalente à nova função<sup>41</sup>. Essa prática é comum e antiga no setor.

A qualificação profissional em serviço não está incorporada como um direito pelos/as trabalhadores/as. Todo saber adquirido no trabalho é visto, portanto, como uma extensão das obrigações do trabalho. Esta compreensão tem raízes históricas. Como diz Miguel Arroyo (2000), a educação geral, diferentemente da educação profissional, foi sendo incorporada no campo dos direitos dos sujeitos e sua garantia é entendida socialmente como dever do estado. A educação profissional, historicamente, ficou a cargo do capital, sendo este responsável por determinar “seus tempos, currículos, estruturas educacionais, avaliação e certificação” (p.72). Desta forma, a qualificação não está ainda incorporada como um direito dos/as trabalhadores/as. A aprendizagem em serviço é vista como benevolência do capital e dívida do patrão.

Ainda sobre o processo histórico da formação dos trabalhadores no setor calçadista é importante elencar algumas características fundamentais. As exigências globais para o ensino são de que se formem trabalhadores/as com capacidade de abstração e de trabalho em equipe, para uma produção integrada com enfoque nas competências. No calçado, a produção baseia-se, ainda, no trabalhador isolado em postos. Apenas as grandes empresas estão implantando o trabalho em grupo.

---

<sup>40</sup> São considerados profissionalizados no calçado os/as trabalhadores que atuam nas funções de corte, costura, chanfragem, preparadeira e montagem. As demais são funções auxiliares.

<sup>41</sup> A função que não está registrada na carteira de trabalho é, geralmente, rejeitada pelos trabalhadores e sindicatos. Na pauta de reivindicação de um sindicato de trabalhadores do setor constava a cláusula: “Deverá ser anotada na CTPS do empregado a função efetivamente exercida pelo mesmo, de acordo com a Classificação Brasileira de ocupação, ficando expressamente proibido a exigência por parte da empresa de que o empregado exerça dupla função” (COSTA, 1998, P.131). O Sapateiro – informativo do Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo, julho de 1996.

Nesse setor, a procura de formação é pela escolaridade básica e não pela qualificação profissional. Os/as alunos/as que estudaram no Projeto Evolução, quando vinham se matricular na escola sindical, sempre perguntavam: “É aqui que tem o “1º grau” mais rápido?”

Em um questionário<sup>42</sup> que foi aplicado na etapa do projeto de 2001 a 2002, uma das questões era: O que você acha que deve ser ensinado na escola? As repostas não eram somente relacionadas ao emprego, eram mais amplas como, por exemplo: “Tudo para o futuro; a realidade do mundo atual; como enfrentar o mundo do trabalho”. As respostas também diziam respeito ao ensino: “As matérias, coisas para a vida profissional, cursos profissionais”. Mas a maioria vinha pela certificação no Ensino Fundamental por ser exigência da empresa. Para a pergunta: O que você gostaria de aprender na escola? As repostas foram: “Tudo que vai servir na vida; educação para evoluir pessoalmente; expressar-me melhor; importância da amizade; língua estrangeira”. Também apareceu bastante: “Aprender informática e a usar o computador”.

Através das respostas dadas pelos/as alunos/a, pude perceber que eles/as querem qualificar-se profissionalmente, mas a procura pela escola, ou seu retorno a ela é em função da exigência das empresas pela elevação da escolaridade. Mesmo que eles comecem a compreender, no decorrer do curso, que a educação é um direito e que a ameaça de perder o emprego, ou de estar desempregado/a, não é devido à falta de escolaridade.

---

<sup>42</sup> Este questionário foi aplicado pela Escola 8 aos alunos/as da etapa de 2001. O objetivo era traçar um perfil do grupo, obtermos algumas informações sobre os seus espaços de participação, motivos pelos quais deixaram de estudar e quais eram os seus interesses de estudos para, a partir desses dados, podermos ordenar o planejamento.

Desta forma, parece-me que os caminhos da escola e da produção no Vale seguiram linhas paralelas. A disciplina no trabalho se reflete na escola, repetindo no espaço da sala de aula modos de organizar o trabalho na produção. Nessa região, é comum encontrar gerações de uma mesma família, pai, mãe, filhos/as e outros parentes atuando em uma mesma fábrica, portanto, vivem do emprego neste setor. É a disciplina da família, junto com a disciplina da fábrica, produzindo valores que se estendem a outros espaços de atuação. Os/as alunos/as do Projeto Evolução apresentavam grande dificuldade em atuar em grupo, de autogestionar seu trabalho, de se auto-avaliar e de avaliar os/as educadores/as. Era comum afirmarem que o/a professor/a sabia dar aula e que, portanto, não precisava ser avaliado/a. Tratamento contrário ao dado à professora que também era trabalhadora na fábrica. Segundo uma educadora entrevistada, os alunos/as apresentavam grande dificuldade em participarem das aulas: “No início, quando se levantava uma questão, eles sempre diziam: É a professora que sabe. Eles ficavam esperando o que nós íamos dizer” (Educadora Bartíria).

Para Enguita (1993), a interiorização ou aprendizagem das relações sociais de produção tem um de seus lugares privilegiados no sistema escolar. Embora a escola continue reproduzindo valores e parâmetros construídos socialmente é importante olhar para ela não apenas como reprodutora. A escola é um espaço de encontro de sujeitos e, como tal, impregnada de conflitos e tensões, produção de cultura e conhecimento. Os sujeitos da escola estão em constante movimento e como seres sociais interferem tanto na organização do trabalho quanto na organização da escola, modificando esses espaços e sendo modificados/as por eles.

O modo como se organizou a força de trabalho no Vale dos Sinos e seu processo de formação estabelecem formas de registros sobre o lugar e o agir de cada sujeito social. Esses valores sociais são trazidos para o processo educativo. Valorizá-los, e também problematizá-los enquanto experiência de vida, e a partir daí construir outros valores, cuja centralidade seja o sujeito, é uma das tarefas de uma pedagogia emancipatória.

#### **2.4 A FORMAÇÃO DOS SINDICATOS DE TRABALHADORES E DE TRABALHADORAS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS**

A organização dos trabalhadores/as no setor calçadista, desde o seu início, ficou a cargo dos donos de fábricas, da Igreja Católica, através dos Círculos Operários, e, ainda, de grupos de trabalhadores ligados a um campo político de esquerda. Sua primeira greve, ocorrida na empresa Adams Filho e Cia<sup>43</sup>, em Novo Hamburgo, datada de 04 de abril de 1930, durou 4 dias e foi severamente reprimida pela Brigada Militar do Estado.

No ano de 1932, foi fundada a União Operária Beneficente que, com a Liga Operária Hamburguesa, organizava diversos sindicatos de trabalhadores em Novo Hamburgo e região<sup>44</sup>.

A primeira entidade sindical da região ligada ao setor de calçado foi fundada em 22 de fevereiro de 1933, o Sindicato dos Trabalhadores de Couro e Artefatos.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Esta empresa foi fundada em 1887. Em 1941, ela possuía 541 trabalhadores, sendo quase 44% do total de operários nas indústrias de calçados em Novo Hamburgo.

<sup>44</sup> Sobre a organização sindical dos trabalhadores em calçados no Rio Grande do Sul, ver Piccinini e Antunes (S/D).

<sup>45</sup> Atualmente a sua denominação é Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias do Calçado de Novo Hamburgo. Popularmente é conhecido como Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo. Esta é a denominação que utilizo neste estudo.

Em 1935, cria-se o Círculo Operário de NH, patrocinado pela Igreja Católica. Tinha como objetivo organizar os operários e esvaziar os sindicatos. Seu alvo principal era a Federação Operária, de orientação comunista. Tinha o auxílio financeiro de empresários e outros cidadãos que proporcionavam aos associados/as vantagens, como descontos em compras no comércio e em serviços médicos.

Esta não era uma ação isolada no Vale do Rio dos Sinos. Os Círculos Operários, que iniciam na década de 30, faziam o enfrentamento aos comunistas na organização dos trabalhadores em todo Brasil. A ação desses Círculos teve muito apoio do Governo Vargas e enfraqueceu com sua morte. Os Círculos Operários são retomados posteriormente, no Período pré-64, com apoio dos sindicatos patronais conservadores. Criam a Escola Sindical dos Líderes, em Minas Gerais, e muitos sindicalistas que assumiram os sindicatos, após o golpe militar, eram oriundos dessa Escola e dos Círculos Operários, Manfredi (1994).

O sindicalismo no Vale dos Sinos, principalmente no setor coureiro calçadista, teve grande influência desse movimento de oposição aos sindicatos mais combativos. Essa afirmação pode ser verificada em ata do Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo, de 1934, onde a entidade se desliga da Federação Operária:

Conforme medidas tomadas pela diretoria, perante o delegado de polícia desta localidade, determinamos a demolição do Comitê local, devido a sérias dificuldades que vinham abranger esse sindicato devido aos "maus boletins" que esse Comitê recebeu do Comitê Central do Estado, os quais não foram distribuídos e foram queimados, [...] no final nós fomos tachados de extremistas. [...] Como julgamo-nos mal representados e mal orientados pela Federação Operária, discutimos o desligamento deste sindicato (Ata nº 35, 1934, p.31).

O desligamento gerou a destituição de membros da direção:

Devido ao afastamento deste sindicato da Federação Operária, pede demissão do cargo de secretário o “camarada”<sup>46</sup> Clemente, o qual não se conformou com este afastamento dizendo que isso era um conchavo, esta demissão foi aceita por todos (ata nº 36, 1934, p.32).

Em outras partes das atas, ainda no mesmo ano, vamos encontrar um convite ao Inspetor Regional do Trabalho Indústria e Comércio do estado a “visitar os trabalhadores desse município, bem como, propagar a sindicalização de classe” (Ata nº 37, 1934, p.35).

O sindicalismo no setor calçadista tem, naturalmente, uma trajetória diretamente associada ao desenvolvimento do setor e à composição da sua força de trabalho. O sindicato foi fundado e constituído pelos “chefes” e operários antigos, a maioria de origem germânica. Segundo o relato de um trabalhador já aposentado, que me foi apresentado por um dirigente sindical atual, os primeiros presidentes eram todos chefes nas fábricas, sendo que um deles era conhecido como mão-de-ferro, devido a forma como se relacionava com os trabalhadores na fábrica.

O caráter legalista imperava na entidade. Nas atas encontrei vários registros que atribuíam aos participantes das ações de resistência popular a pecha de baderneiros ou “agitadores fora da lei”, e que a ligação do sindicato com esses grupos poderia ser prejudicial. Aparecem, também, várias citações a respeito de homenagens a governos da época, discursos emoldurados de ministros no sindicato e convites a ministros para serem paraninfos de turmas de formação profissional.

A prática sindical na região era de conciliação e atrelamento às estruturas do estado. Na citação de Piccinni, (S/D) fica clara esta posição:

---

<sup>46</sup> Em todas as atas analisadas o termo usado para se referir aos dirigentes sindicais é camarada.

O que predominava no meio sindical da região era mesmo o “peleguismo”, sobretudo após 1960 com a criação do Movimento Sindical Democrático (MSD) que, apesar de defender a bandeira de desvinculação sindical da tutela do Estado, assumia uma postura conciliadora no que se refere à relação com o patronato. Esse movimento logo se tornaria hegemônico nos sindicatos da região. Aqueles sindicatos que o MSD não havia conquistado, o foram após o golpe de 1964, representando suas lideranças o ‘braço sindical’ do regime (S/D, p.60).

No período da ditadura militar, de 1968 a 1983, o sindicato teve à sua frente apenas um presidente, Orlando Muller, e com posições políticas de conciliação com o regime autoritário. Em 1968, uma chapa de oposição organizada por militantes do Partido Comunista registrou-se para o processo eleitoral. Na convenção realizada no sindicato foram presos, sendo esse o único movimento oposicionista até 1986, Piccini (S/D).

Pela análise das atas, percebe-se que, do período de 1932 a 1958<sup>47</sup>, o sindicato tinha uma inserção política dentro da institucionalidade e um forte posicionamento do lado do capital. Priorizava ações de cunho assistencialista como o atendimento a saúde, ações jurídicas e algumas ações de qualificação profissional e educação geral. Estas ações foram reduzidas com a crise do setor nos anos 90<sup>48</sup>.

O surgimento do “novo sindicalismo”<sup>49</sup> e a organização de uma oposição sindical leva, em 1986, à direção do sindicato de Novo Hamburgo um grupo de trabalhadores ligados a Central Única dos Trabalhadores – (CUT), recém fundada.

---

<sup>47</sup> Analisei os livros de ata nº 2, nº 24 e nº 22, onde estão registradas as atas do Sindicato dos Sapateiros de NH. A ordem dos livros é essa.

<sup>48</sup> Sobre o tema ver Valmíria Carolina Piccinini (1995).

<sup>49</sup> Sobre novo sindicalismo ver Cruz (2000) e Araújo (1993), Neto e Gianotte (1991, 1993).

Nesse período, registra-se o início de mudanças nos rumos e formas de organização sindical na região<sup>50</sup>.

A partir do ano de 1986, inicia-se uma outra visão da função do sindicato. Pelos boletins sindicais analisados<sup>51</sup>, podemos perceber uma preocupação com a luta local, criação de identidade e articulação com as lutas de outras categorias de trabalhadores/as. A participação em greves gerais e específicas, a realização de greves por melhorias salariais e de condições de trabalho e a realização de operação-padrão<sup>52</sup> passam a fazer parte das ações do sindicato. Esta nova postura consegue atrair novos militantes para o movimento sindical.

Quanto à formação dos trabalhadores desenvolvida pelo sindicato, encontrei documentos que se referem à realização de cursos técnicos ou de educação geral. Em 1933, ano de sua fundação, o sindicato organizava aulas noturnas em sua sede.<sup>53</sup> Outros registros destas iniciativas de formação são fotos de formatura de uma turma de modelista em calçado, do ano de 1966, cujo Paraninfo foi o Ministro do Trabalho da época.

Mais recentemente, em 1995, ocorre a cedência de salas do prédio do sindicato para funcionamento de uma escola de qualificação profissional. Os cursos

---

<sup>50</sup> A partir de 1985, todos os sindicatos de sapateiros do Vale do Rio dos Sinos já tinham assumido novas orientações políticas e ideológicas. A greve passa a ser um instrumento de enfrentamento ao capital, melhorando as relações de trabalho e aumentando o valor da força de trabalho.

<sup>51</sup> Este documento não possui uma publicação regular.

<sup>52</sup> A operação-padrão consiste em criar gargalos na linha de montagem diminuindo a produtividade.

<sup>53</sup> Esse registro consta na ata nº 7, de 23 de outubro de 1933. Não foi possível verificar qual o tipo de formação era oferecido.

eram para funções consideradas especializadas na produção: modelagem de calçado, cronometrista e cronoanálise<sup>54</sup>.

No ano de 1998, o sindicato elabora o Projeto Evolução<sup>55</sup>. Esta ação é desencadeada pela crise do setor, caracterizada pelo fechamento de fábricas, e, também, pela baixa escolaridade dos trabalhadores que não conseguiam mais se manter, ou serem realocados em novos postos de trabalho.

A idéia de fazer o Projeto Evolução surgiu quando fechou uma grande fábrica de NH, com quase dois mil trabalhadores. Todas as empresas queriam o Ensino Fundamental e qualificação. Nós tínhamos feito uma pesquisa sobre a mulher sapateira e constatamos um percentual muito alto de falta de escolaridade. Como os patrões pediam escolaridade, surgiu a idéia. Então, dirigentes de diversas categorias começaram a elaborar o Projeto. Nós, dos sindicatos, sentimos a necessidade de fazer alguma coisa para os trabalhadores que não voltariam mais para o mercado de trabalho, porque não tinham escolaridade e curso profissionalizante (Sindicalista Ernestina).

Apesar de não ter participado da elaboração do Projeto, na formação sindical nós já discutíamos o problema da baixa escolaridade dos trabalhadores e o forte desemprego na região. O mercado de trabalho exigia cada vez mais conhecimento e escolaridade. Apesar do Projeto ter surgido por esses motivos, nós queríamos que ele tivesse um diferencial na elevação da escolaridade, pois não nos servia um ensino como o regular da escola. Na perspectiva de classe, ele não mudaria nas pessoas a sua compreensão da realidade. Também tínhamos claro que não bastava garantir o Ensino Fundamental para garantir a sobrevivência das pessoas. Queríamos, com a elevação da escolaridade, construir com as pessoas novas perspectivas de vida (Sindicalista Ernesto).

Também neste período ocorrem mudanças significativas nas ações e iniciativas da Central Única dos Trabalhadores (CUT), no âmbito da formação/qualificação dos/as trabalhadores/as. São aprovadas deliberações no V Congresso da CUT (V CONCUR) realizado em 1994 e nas 7ª e 9ª Plenárias

---

<sup>54</sup> Boletim Informativo do Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo, maio de 1995.

<sup>55</sup> O Projeto Evolução será apresentado em capítulo posterior.

realizadas 1995 e 1999 respectivamente, que orientam a política de formação da CUT<sup>56</sup>.

Outra iniciativa que influenciou o surgimento de experiências de formação de trabalhadores nos sindicatos filiados à CUT foi o Programa Integrar. Esta foi a primeira ação nacional do campo cutista na área de formação dos trabalhadores que buscou articular formação profissional, educação básica e sindical.<sup>57</sup>

O Projeto Evolução surge num contexto histórico de desemprego e de novas exigências para a educação do/a trabalhador/a dos anos 90, mas sua prática formativa tem origem na concepção e prática de formação da CUT. Portanto, sua história tem raízes nos movimentos por melhores condições de vida da classe trabalhadora e na luta por uma sociedade justa e democrática.

## **2.5. A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ENTRE TRABALHADORES E TRABALHADORAS NO BRASIL**

Várias histórias compõem a concepção de formação da CUT. Vamos tratar resumidamente de três delas: as experiências de educação libertária; a educação dos comunistas e os movimentos de educação da igreja católica progressista.

As experiências de educação libertária, como a do anarco-sindicalismo<sup>58</sup> nas primeiras décadas do século XX (1906 a 1920), foram desenvolvidas à margem do

---

<sup>56</sup> As resoluções do V CONCUR, da 7ª e 9ª Plenárias são referências para a participação dos sindicatos cutistas na gestão dos programas relativos à Formação Profissional e políticas de Emprego e Renda.

<sup>57</sup> A partir das resoluções da CUT, a Confederação dos Metalúrgicos implantou em São Paulo, em 1996, o Programa Integrar. Mascellani (1999) e Goldestein (2002) são outros estudos que tratam dessa experiência.

<sup>58</sup> Com a imigração e o processo de industrialização brasileiro, surgiram os sindicatos. Nas primeiras décadas do século XX, ficaram a cargo dos imigrantes inspirados no anarco-sindicalismo. Eram anticapitalistas e defendiam a destruição do Estado, seu método de ação era direto, sobretudo através dos sindicatos e da greve de conteúdo revolucionário. O sindicalismo deveria ser marcado

ensino oficial. A pedagogia libertária buscava a construção de uma sociedade de iguais, sem oprimidos e opressores, onde o “conhecimento é um insumo produzido pelo trabalho e se acumula em um acervo do qual o próprio trabalho se alimenta”, Lara (2001, p. 13).

Os/as seus/as educadores/as eram operários autodidatas. Este movimento se dá no início da industrialização no Brasil. Trazia uma concepção pedagógica que se contrapunha à desvinculação entre o “saber” e o “fazer”.

Estas iniciativas educativas de formação dos trabalhadores<sup>59</sup>, que datam do início de século XX até os anos 30, embora tivessem muita perseguição política, devido à ação sindical<sup>60</sup>, desenvolveram a alfabetização e a formação política de muitos trabalhadores. Estavam localizadas nas grandes cidades e capitais. Funcionavam no interior dos sindicatos ou próximo às fábricas. Comunicavam os conteúdos em diferentes formas de expressão e linguagem (leitura em voz alta, teatro) em uma metodologia onde cada operário ensinava/aprendia com o companheiro.

Sílvia Manfredi descreve o Projeto de Educação Libertária do anarco-sindicalismo como sendo uma ação que:

---

pela resistência e não pelo assistencialismo. Defendiam um movimento sindical com caráter autônomo, voluntário, federativo e descentralizado.

<sup>59</sup> A maior parte dos trabalhadores desse período era constituída de imigrantes, que entraram no país de 1871 a 1920 e se instalaram majoritariamente em São Paulo.

<sup>60</sup> O movimento sindical no período enfrentava um regime político verdadeiramente policial. Os sindicatos tinham uma existência instável, devido às perseguições aos trabalhadores pelos governos e patrões e, sobretudo, pela prisão e deportação de dezenas de lideranças ativistas. As deportações guardam uma relação praticamente direta com as lutas sindicais do período (Araújo: 1993, p. 16-17).

Combinava a educação para a ação sindical – ou seja, formação política através da imprensa operária, dos congressos, dos centros de estudos – com a educação escolar destinada às crianças (Escola Moderna) e aos adultos (Universidade Popular), num projeto global, classista autônomo e independente do estado. Além disto, essas práticas educativas articulam-se com outras atividades culturais massivas e populares tais como: teatro, música, festivais de poesia, piqueniques que eram promovidos nos bairros onde os operários residiam (MANFREDI: 1994, p. 04).

A contribuição do anarco-sindicalismo para a formação dos trabalhadores foi a de romper com a dicotomia entre instrução e educação e trabalho manual e intelectual. Objetivavam aliar trabalho e educação como pressupostos indispensáveis à construção da cidadania e requisito para a transformação individual e social dos sujeitos.

Segundo Antônio Marcos Muniz Carneiro (2001), estas experiências podem ser consideradas como parte de um longo processo de formação dos trabalhadores/as no Brasil. Sua relevância está principalmente na busca por uma educação integral do trabalhador “ante as razões que tentam impor um modo único para se compreender e agir nos mundos da produção e da vida” (p.24). Segundo o mesmo autor, existem semelhanças entre alguns temas priorizados pelos anarquistas e a pauta de negociações da reestruturação produtiva contemporânea “tais como: autogestão, a educação dos trabalhadores, participação e autonomia no trabalho” (p.23). Porém, em relação ao financiamento, e ao uso de recursos públicos, as atuais ações educativas diferem da orientação anarquista, pois esta defendia que a educação dos/as trabalhadores/as não deveria ser financiada pelo Estado.

A segunda história que compõe, em parte, a concepção de formação do trabalhador da CUT vem da intervenção dos comunistas no movimento sindical, na

década de 30, segundo Sílvia Manfredi (1994). Estes, quanto à formação dos/as trabalhadores/as, optaram por duas frentes: uma que rompe com o ideário anarquista da escola dos trabalhadores/as fora do sistema oficial do estado e outra com função política partidária na formação de seus quadros.

Segundo a autora, priorizaram a formação de novos quadros de militância, e a formação de base (sindical ou geral) não se constituiu como prioridade para os comunistas. Esta opção voltada para a formação de dirigentes se estende, de certa forma, por todo período em que os comunistas foram hegemônicos no movimento sindical brasileiro, tendo influenciado muito a formação cutista.

Além da pedagogia libertária anarquista e da concepção de formação dos comunistas, a vertente progressista da Igreja Católica inicia, no final da década de 1940, frentes de ação<sup>61</sup>. Entre elas se destaca a Juventude Operária Católica (JOC). A proposta pedagógica desenvolvida por estes grupos ligados à igreja articulava processos de politização, alfabetização e expressão cultural. Esses grupos desenvolviam formação antes do golpe militar de 1964, e durante a resistência atuaram “nas experiências de células de educação realizadas através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e da Pastoral Operária (PO) na década de 70” (MANFREDI, 1994, p. 6).

Os anos pós-64 foram marcados pela desarticulação dos movimentos sociais. Porém, conforme descreve Moacir de Góes (1985), “a resistência se faz invisível [...] silenciosa e/ou tangencial, nas salas de aula; reorganizativa nos sindicatos;

---

<sup>61</sup> Dentre os movimentos ligados à igreja progressista, destaco: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC),

inconformada, nas artes, na imprensa, nas empresas, no pensamento acadêmico, nas fábricas, nos campos” (p.37). Nesta resistência, as CEB's representam a maior experiência de educação popular dos anos 70.

Como resistência ao contexto social e político da época, retoma-se uma mobilização social pela liberdade e democracia. Este movimento possibilita uma ação sindical que busca, de novo, sua autonomia e volta-se para uma educação mais política do trabalhador. Seus atores são grupos marxistas de esquerda, trabalhadores e a igreja. Aqui temos também a presença do DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos e da Pastoral Operária.

## **2.6. A PRÁTICA DE FORMAÇÃO CUTISTA PARA OS TRABALHADORES E AS TRABALHADORAS**

Almerico Lima (2000) considera que a prática de formação cutista, no início na década de 80, tem influência de diversas vertentes formativas. O autor, citando Eder Sader (1988), considera que a formação da CUT nasceu em cima de um fogo cruzado entre diferentes matrizes discursivas: uma marxista de esquerda, composta por diferentes visões dos marxistas, outra ligada à igreja, que agrega a “mística e a subjetividade que vêm se incorporando a uma visão objetivista, materialista dos marxistas”(p.32).

A formação de quadros dirigentes de vanguarda pode ser atribuída ao modelo de formação implementado pelos dirigentes sindicais comunistas. Era preciso fazer uma educação ideológica, como também era preciso aprender a gerir a máquina sindical.

O programa de formação da CUT está baseado nos princípios da educação popular, muito presente nos anos de luta por democracia. As estratégias de formação da CUT têm entre outros objetivos:

Construir novos referenciais metodológicos com uma prática educativa fundamentada na valorização fabril e dos locais de trabalho, na valorização da experiência e do conhecimento adquirido no processo de trabalho e na participação dos trabalhadores enquanto sujeitos no processo de elaboração de novos saberes (POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO, 1999, p.15).

A educação do/a trabalhador/a é um dos eixos temáticos da formação da CUT. Nos primeiros anos de sua criação, a defesa pela escola pública e democrática era a bandeira reivindicatória na temática educacional. A primeira intervenção para a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas sobre o trabalho e os reflexos nos trabalhadores ocorre em 1985, com a criação da Comissão Nacional de Tecnologia e Automação ligada à Secretária de Política Sindical conforme afirma Carmem Vidigal Moraes (1999). A seqüência de ações mostra uma Central que amplia o seu o leque de atuação no âmbito da formação do trabalhador. Até 1993 podemos resumir a formação da CUT em três eixos norteadores: a) Estrutura e gestão sindical; b) Processo de trabalho e organização por local de trabalho; c) Negociação coletiva e formação (direção e formadores). A relação social de gênero constituía um quarto eixo, porém com menor peso.

Na segunda metade dos anos 90, as ações da CUT para a educação se expressam pela formulação de políticas educacionais que integram a educação básica, a qualificação profissional e a formação sindical, tendo como referência a experiência de educação popular e o acúmulo da própria central. Desse contexto

surgem várias experiências de educação de sindicatos do campo cutista. O Projeto Evolução, inclusive, é parte dessas experiências.

### **2.6.1 A formação dos trabalhadores e trabalhadoras nos anos noventa**

No contexto da formação dos trabalhadores nos anos 90, segundo Neise Deluiz (1996), pode-se presenciar a ocupação do espaço público por atores sociais providos de interesses próprios - trabalhadores e empresários - e, para a compreensão dos diferentes interesses nessa formação, a autora destaca a necessidade de:

Compreender a materialidade das relações sociais capitalistas no Brasil nas últimas duas décadas – 80 e 90 – e o processo de construção de atores sociais que se reconhecem como interlocutores legítimos e que, no âmbito da esfera pública, disputam a hegemonia de projetos educacionais, articulando as concepções, processos, conteúdos educativos, administração/gestão de recursos e financiamento da formação profissional, aos interesses de classe (DELUIZ, 1996, p.1).

Para uma melhor compreensão das ações para a formação dos/as trabalhadores/as nos anos noventa, faz-se necessário trazer alguns elementos sobre o debate dessa formação nos anos 80. As propostas de formação do trabalhador desse período ainda careciam de uma maior compreensão sobre os efeitos da reestruturação produtiva na educação do trabalhador. As reivindicações sobre o direito à educação não incluíam um maior acesso às novas tecnologias e à educação como condição de construção da cidadania. Um dos fatores dessa desarticulação pode ser o fato de que a implantação das novas técnicas de produção era, na época, ainda, incipiente.

Ao final dos anos 80, uma pesquisa realizada com trabalhadores apontava que estes tinham como projeto de formação profissional dois pontos básicos: “O

reconhecimento da educação básica e de qualidade para todos e a participação dos trabalhadores na direção e gerência de sua formação profissional. Só assim estaria garantida uma formação que atendesse também às suas necessidades” (DELUIZ, 1996, p.6). Esse debate sobre qual educação serve ao trabalhador se estende pelos anos 90.

Celso Ferreti (2002), analisando a posição da CUT e de seus sindicatos nas atividades de formação dos trabalhadores no âmbito da qualificação profissional, pondera que desde o início a central tinha posições definidas, embora não bem elaboradas. Tinha uma inspiração gramsciana de formação profissional.

A formação profissional deveria ultrapassar o nível de mero adestramento ou treinamento usado para aumentar a produtividade; deveria integrar-se à escola pública básica, gratuita e laica e unitária, tendo o trabalho como princípio educativo, e deveria ser responsabilidade do Estado e desenvolvida com a participação efetiva dos trabalhadores (FERRETI, 2002, p.102).

O debate em 1996, sobre a formação do trabalhador, se dá sob a égide de uma nova institucionalidade para a formação profissional: a criação, em 1995, do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e a organização do Conselho de Deliberação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), o que possibilitou o acesso a verbas públicas para a realização de educação profissional. A criação desse espaço, até então quase que de exclusividade do Sistema S, facilita a entrada de outros atores, como os sindicatos e as Organizações Não Governamentais (ONG), na realização de atividades de qualificação profissional com financiamento público. Nesse campo surgem as experiências de formação profissional no âmbito da CUT, orientadas por uma concepção de

educação que não se ajuste simplesmente aos interesses empresariais; vincula o desenvolvimento da cidadania a um tipo de educação de natureza crítica; advoga que a formação não apenas do trabalhador competente mas também do sujeito político, tendo em vista a transformação social; questiona o caráter ideológico da empregabilidade, tal como tem sido apresentado; e ainda recusa o vínculo estreito entre educação e mercado (FERRETTI, 2002, p. 108).

No âmbito da CUT, os anos 90 são frutíferos na discussão da formação dos/as trabalhadores/as. São implementadas as deliberações aprovadas no V CONCUR, na 7ª e na 9ª Plenárias que inserem o campo cutista em ações propositivas de disputa pela formação dos/as trabalhadores/as.

Reafirmamos as resoluções do V CONCUR (1994), e as decisões da 7ª Plenária da CUT (1995) sobre Formação Profissional, particularmente no que tange à concepção de formação profissional, as críticas ao “Sistema S”, as medidas estratégicas de gestão pública dos fundos públicos e a proposta de organização dos Centros Públicos de Formação Profissional (9ª Plenária, 1999).

Esta opção suscita debates. Para Paulo Tumolo (1999), as mudanças no mundo do trabalho, que se expressam no novo modelo de acumulação do capital, têm modificado e impactado a organização da formação sindical cutista. Mesmo considerando que faltam análises mais aprofundadas sobre esta mudança, pode-se perceber que uma ação sindical mais propositiva foi gradativamente assumindo uma formação de “caráter instrumental que busca preparar os quadros militantes para atender demandas conjunturais” (p. 14).

Na mesma linha, Fernando Fidalgo (1999) salienta que as demandas vindas do campo do trabalho e as debilidades das centrais quanto à representatividade dos trabalhadores/as levariam a uma posição de subordinação que as empurrariam para uma relação de negociação com o capital e com o Estado. Esse cenário levaria a um colapso das ações mais combativas de questionamento das novas relações de

trabalho, principalmente em um momento de crise do emprego e de mudanças nas relações de formação e de trabalho.

Já Marco Antônio Pereira (1999) analisa esta nova ação cutista como sendo positiva, pois pode fortalecer a formação dos trabalhadores e estabelecer uma disputa sobre a compreensão de formação, principalmente a profissional, e desmistificar a visão reificada da educação como solução individual para manutenção e retorno ao mercado de trabalho, e, a partir dessa compreensão, construir processos coletivos de valorização do trabalho e da formação.

Almerico Lima (2000), em relação ao mesmo tema, diz que a CUT tem que ter a educação como estratégia, “ela deve retomar a luta do movimento sindical nas lutas pela educação” (LIMA, ,2000, p.39). A estratégia da CUT é reforçar a escola pública. Para o autor, as experiências de educação desenvolvidas pela CUT têm provocado uma reflexão de nossas práticas educativas da sociedade. “O aprendizado, na vida, acontece permanentemente. Mas este processo que iniciamos nas escolas da CUT tem me ensinado muito mais que a graduação, o mestrado e agora o doutorado. Estamos desbravando terreno. [...] se não ousarmos fazer histórias não faremos revolução, nem transformação nenhuma” (op.cit. p. 46) .

Com argumentos contra ou a favor, desde 1995, diversas experiências de educação entre trabalhadores/as elaboradas por entidades sindicais vêm sendo desenvolvidas. Já fazem parte da história da formação da classe trabalhadora brasileira, trazendo seus avanços e desafios. O projeto Evolução faz parte dessa história.

### 3. PROJETO EVOLUÇÃO: SUA HISTÓRIA E OUTRAS HISTÓRIAS



Este símbolo do Projeto Evolução foi produzido pelos/as educandos/as, em 1999.<sup>62</sup>

Nossa vontade de aprender  
É Alegria de viver  
Tudo faz  
Tudo se transforma  
De tal forma  
Se conquista o ideal  
De todo pessoal  
Que aqui estuda  
Aprende e ensina  
A experiência da vida  
De todos nós.  
(Marciel José Klein)<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> O processo para a escolha deste símbolo foi realizado da seguinte forma: cada turma selecionava um desenho dentre os produzidos em sua turma. Em um segundo momento, os/as alunos/as escolheram, dentre os desenhos selecionados pelas turmas, aquele que sendo o símbolo do Projeto.

### 3.1 O TEXTO SOCIAL: O PROJETO EVOLUÇÃO E SUA HISTÓRIA

Ele caminha devagar. Parece não sentir o sol forte de trinta e sete graus que amolece o asfalto das poucas ruas pavimentadas da cidade. Que fazer agora que fora demitido da fábrica de sapato? Com justa causa na carteira, jamais irá conseguir emprego naquela cidade. Trabalhava na fábrica desde menino. Ali aprendeu tudo o que sabe, é respeitado, considerado um bom profissional. Só não é chefe porque recusou o convite do patrão. Nunca agradou a idéia de ficar afastado dos amigos, vigiando horário e o ritmo da produção. Não lembra ter recebido nenhuma advertência, nem mesmo quando participou na greve geral, a cidade toda parada em um clima de festa.[...] Ele agiu certo, fez o que tinha que ser feito. Jamais foi de ficar calado, engolir sapo, engolir injustiça. Bastava a boca cheia de tachinha o dia inteiro, e o veneno do metal destilando gota a gota para o interior do organismo. Era o máximo que havia engolido e isso quando menino. Depois a fábrica se modernizou, acabou com o envenenamento, demitiu muita gente, uns foram embora, outros estão hoje no subemprego.[...] A moça, Rita, demitida por justa causa, está coberta de razão. Como poderia ficar calado? Ele testemunhou dia após dia o assédio do chefe. [...] Pedro, sempre com seu sentido de justiça, de defesa dos mais fracos, dirige-se ao patrão cheio de razão para interceder pela moça. ‘O assédio que o chefe fez também é crime; as demissões, neste tempo de crise, de desemprego, não são crime também’? O patrão, sentindo-se acuado, determina: justa causa por insubordinação e desacato, esse sujeito é perigoso(SILVEIRA, 1994, P.100).

A estória de Maria Antonina Silveira (1994) retrata o cotidiano de uma fábrica de calçado e os “Pedros e as Ritas”, trabalhadores/as desse setor. São homens e mulheres que se formam no seu ambiente sócio, político e cultural. Estes são os/as educandos do Projeto Evolução.

A necessidade de escolarização dos anos 90 para obter emprego leva os/as trabalhadores/as de volta aos bancos da escola. Eles/as buscam reencontrar muitos sonhos deixados para trás, mas voltam, também, por exigência do mercado de trabalho. As educadoras, marcadas pelo cotidiano da escola e pelas alterações provocadas por mudanças sociais, se adaptam aos novos modos de fazer o trabalho docente. Os dirigentes sindicais vêm seus discursos reivindicatórios e de

---

<sup>63</sup> Aluno do Projeto Evolução, que durante o desenvolvimento do Projeto descobriu-se poeta. Ele escreveu centenas de poesias durante esse período.

transformação se esvaziarem em função do desemprego. Estes são espaços significativos da vida desses sujeitos.

O Projeto Evolução torna-se realidade, então, com a contribuição de três tipos de sujeitos: educadores/as, dirigentes sindicais e educandos/as. Tentar compreender a contribuição de cada um para a prática pedagógica do e no Projeto requer visitar suas histórias, suas experiências e suas intencionalidades. Visitar seu ambiente e sua cultura inseridos em sua época. É uma tentativa de fazer leituras de fatos que moldam as formas, minhas e as deles/as, de viver, de agir, de sentir.

É conhecer esses sujeitos em relações do aprender com e no ambiente, com o outro e consigo mesmos, no constituir-se como humanos em sua cultura, em um exercício de aceitação, de convivência e de troca. Conforme nos ensina Paulo Freire (1985), “cultura, eu insisto, são manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial” (FREIRE&FAUNDEZ, 1985, p. 31).

São homens e mulheres de espaços formativos diferentes que, em um momento de encontro na escola, buscam construir práticas pedagógicas que dão significado à sua experiência individual e coletiva de viver. Compreendê-los em seu constante formar-se e educar-se como seres sujeitos da e na história, em suas relações sociais, é considerar suas experiências como suportes para seus processos de formação, produção da educação e da cultura. Como diz Arroyo (1999),

o ser humano não se forma de dentro, desenvolvendo potencialidades inatas, mas de fora, marcado pelas vivências em que produz e reproduz sua existência. [...] Reconhecer a educação e a cultura como tarefas

intencionais de produção do ser humano e as instituições e relações sociais como as formadoras privilegiadas, constitui a base de outras descobertas pedagógicas da modernidade. Retomar esse peso formador das relações sociais na fábrica, na escola ou na sociedade como um todo, é retomar essa matriz da moderna concepção da educação e da cultura (p.27).

O Projeto Evolução foi proposto por entidades sindicais<sup>64</sup> e se origina em um contexto de grande e crescente exclusão social<sup>65</sup>. Esta se produz principalmente pelo desemprego, neste caso no setor coureiro calçadista<sup>66</sup>, o que priva os trabalhadores das condições de garantir sua sobrevivência através do regime de trabalho assalariado. Este quadro vem sendo denominado de desemprego estrutural<sup>67</sup>. Outro fator de exclusão social é a baixa escolaridade, fruto da negação do direito à educação básica aos trabalhadores/as.

Também está presente, no contexto de surgimento do Projeto Evolução, o discurso sobre a prioridade da educação do trabalhador como condição de empregabilidade<sup>68</sup>. A escolarização como “passaporte para o emprego” e a constante formação/capacitação como condição para manter-se no emprego. Este efeito discursivo, originado das Instituições Multilaterais<sup>69</sup> sobre a educação,

---

<sup>64</sup> Os sindicatos, a partir dos anos 90, passam a ter maior inserção na formação dos trabalhadores. Mobilizam-se para discutir a formação profissional, formação sindical e educação geral, alterando uma situação anterior onde a prioridade de sua ação recaía sobre a formação sindical. Sobre o tema, ver Celso Ferreti (2002).

<sup>65</sup> Robert Castel define exclusão social como a fase extrema do processo de marginalização, entendido como um percurso ao longo do qual ocorrem sucessivas rupturas do sujeito em relação à sociedade. É caracterizada, entre outros fatores, pela exclusão do mercado de trabalho. Fidalgo e Machado (2000, p.153)

<sup>66</sup> Sobre desemprego no setor calçadista, ver Zimermam (1994).

<sup>67</sup> Desemprego estrutural é o gerado pela própria estrutura econômica que provoca a extinção dos postos de trabalho sem perspectiva de retorno. É entendido como componente do sistema e é gerado pelo modelo de desenvolvimento adotado, conforme afirma Fidalgo e Machado (2000).

<sup>68</sup> O termo empregabilidade é considerado como a posse ou domínio de novas competências para continuar empregável. Refere-se às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho. Na atualidade tem tido referências nas políticas educacionais e de formação profissional, conforme Fidalgo e Machado (2000).

<sup>69</sup> Sobre Instituições Multilaterais, ver Machado (2002).

também influencia os sindicatos a se envolverem na elaboração e execução de propostas de educação básica.

O Projeto Evolução está, portanto, inserido em um contexto histórico de mudanças no entorno e na função de três sujeitos: educadores/as e a escola, os dirigentes sindicais e o sindicato e os trabalhadores desempregados/as ou em trabalho precário. Cada um, a partir de seu lugar, busca compreender sua época e colocar-se como agente num processo vital em permanente mudança.

Desde sua gênese, o Projeto Evolução se coloca como desafio responder algumas questões: Formar para quê? Para qual trabalho? Com que prática pedagógica? Com que visão de educação?

Nós queríamos formar politicamente, conscientizar, mostrar para as pessoas que elas fazem parte da sociedade, que elas deveriam reivindicar, que têm o direito de fazer isso (Sindicalista Ernestina).

O que nós procuramos, no cerne, é que o Projeto Evolução fosse um diferencial na elevação da escolaridade, pois sabíamos que não bastava concluir o Ensino Fundamental para garantir a sobrevivência das pessoas. Outra coisa é que, para nós, não servia o Ensino Fundamental regular pois, na perspectiva de classe, ele não mudaria nas pessoas a compreensão da realidade. Queríamos, junto com a elevação da escolaridade, construir com as pessoas novas perspectivas. O Projeto Evolução conseguiu fazer isso na sua proposta política e na sua execução (Sindicalista Ernesto).

Talvez, em outras palavras, estivesse presente a ousadia de sonhar. Por que não? Sonhar um sonho *possível*. Construir a educação do trabalhador a partir de uma outra prática educativa.

Nenhum sonho possível será alcançado de maneira absoluta. Mas temos, por razões históricas, de criar sonhos possíveis. A vida humana é, entre outras coisas, a criação de sonhos possíveis, a luta por realizar,

cristalizar esses sonhos possíveis, recriar novos sonhos possíveis (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 71).

Em Marx o fundamento ou a raiz do homem é o próprio homem. Só o indivíduo é capaz de produzir e transformar-se. Esse princípio era orientador da prática pedagógica no Projeto Evolução. A centralidade do processo de produção de conhecimento é o sujeito que produz. Para isso, era fundamental valorizar as dimensões que fortalecem o sujeito em seu sendo no mundo. Sua constituição como sujeito-aprendente, conforme define Marie Christine Josso (2004), está relacionada com o processo de formação e autoformação dos sujeitos.

Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (JOSSO, 2004, p. 60).

Para esse processo, segundo a autora, deve-se buscar o rompimento com a “segmentação do saber-viver”, baseado na divisão do trabalho e na concepção positivista da construção da ciência.

Na prática pedagógica em questão, percebe-se a centralidade no sujeito como pessoa integral, como razão do movimento pedagógico. A base da construção da educação é a experiência do sujeito na relação com o outro, ou seja, nas relações sociais e seus conflitos e na sua capacidade de tornar-se humano em seu agir, sentir e fazer. Neste sentido, os fundamentos do processo de aprender e a produção de conhecimentos expressos nos princípios marxianos, e a construção do sujeito aprendente de Josso(2004), foram norteadores da concepção e prática de formação humana no Projeto.

O Projeto Evolução nasce “*enredado*” nas políticas de formação do/a trabalhador/a, colocadas em prática nos anos 90 no Brasil, ou seja, marcado pelo desmantelamento do ensino técnico e pelo surgimento de inúmeras formas descentralizadas e que intensificam a fragmentação da qualificação do trabalhador. Porém, o Projeto traz sua contribuição, juntamente com outras iniciativas semelhantes<sup>70</sup>, para se pensar a especialidade da educação de jovens e adultos e a construção de uma prática educativa de natureza emancipatória. Elementos formativos desta experiência contribuem para reafirmar ou reformular nossas certezas sobre a concepção e prática de formação humana.

Os documentos analisados, e já referidos, permitiram-me perceber, nos proponentes do Projeto, o desejo de que essa experiência fosse diferente enquanto valorização do sujeito, qualitativa no que tange ao ensino e promotora de um novo pensar e agir de seus sujeitos como cidadãos.

Por estas orientações políticas e pedagógicas é que os pressupostos norteadores da prática pedagógica do Projeto Evolução foram pautados na:

Dialogicidade, onde todos os sujeitos envolvidos na relação pedagógica possuem conhecimentos advindos de suas experiências anteriores, que devem ser respeitados. O nosso ponto de partida são estes conhecimentos, a concepção oriunda de suas relações com a natureza, consigo mesma e com os outros. A tarefa educativa reside, justamente, em provocar a resignificação do mundo vivido. O diálogo, aqui referido, estabelece-se a partir das visões de mundo diferentes que, em conflito, promovem sínteses qualificadas e apontam no sentido de ampliar as possibilidades de intervenção no real;

Solidariedade como fator primordial para a identidade e construção da classe, frente ao desemprego, à fragmentação e à diferenciação social que tem afetado as iniciativas coletivas dos movimentos dos trabalhadores.

---

<sup>70</sup> Também são experiências relevantes, na perspectiva que orienta a reflexão desta dissertação, no campo da CUT o Projeto Integrar Metalúrgicos, Projeto Semear, Projeto Terra Solidária e o Curso Supletivo Profissionalizante “Construindo o saber” – SERT/CEFETPS/CEEP.

Assim, o Projeto Evolução acredita e busca a construção da solidariedade, que conta com todo o potencial e a riqueza da história do ser humano, sua capacidade viva de se indignar, organizar, construir projetos e lutar por eles. A transformação social que desejamos consiste em uma conquista coletiva, portanto a identificação destes alunos e alunas com as lutas e organização social dos/as trabalhadores/as, o incentivo à participação nos espaços de decisões coletivas são pressupostos que nortearam nossa prática.

Cooperação, em oposição ao individualismo que marca as relações capitalistas. Torna-se urgente estabelecer outras relações sociais, nas quais o sujeito seja considerado íntegro enquanto parte de um grupo, de um coletivo. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem privilegiar a cooperação como instrumento para a formulação de novos conceitos sobre o mundo (Projeto pedagógico, 1999).

Encontra-se, aqui, um compromisso com a transformação social, sendo esta a premissa da educação libertadora, na perspectiva de que a libertação não é só individual, mas principalmente coletiva, social e política. Isto acontece a partir de um “*caminhar para si*” em um movimento de “*caminhar com*” (JOSSO, 2004, p. 51), estando fundamentalmente alicerçado nos princípios freireanos de prática educativa libertadora.

Não creio em uma educação feita para e sobre os educandos. Não creio, também, na transformação revolucionária, como há tempo disse, feita para as massas populares, mas com elas.. *É profundamente democrático aprender a perguntar* (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p.45).

Para construir esta educação “com”, e não “para”, criando permanentemente um processo solidário e coletivo de aguçar a curiosidade, como diz Freire (1985), é preciso conhecer esses sujeitos no ato pedagógico. Sua história de vida, suas crenças, seus modos de produzir a existência. Sua chegada até o lugar desse encontro de prática educativa, o Projeto Evolução.

### **3.1.1 Elaboração do Projeto Evolução**

Em 1997, dirigentes dos sindicatos dos sapateiros, bancários e metalúrgicos da região do Vale dos Sinos elaboram o Projeto Evolução, que teve como objetivo

implementar uma experiência de Ensino Fundamental e a formação profissional para trabalhadores/as desempregados/as ou em risco de perder o emprego, do setor calçadista. Deveria ser desenvolvido pela Escola dos Trabalhadores 8 de Março, com acompanhamento de uma coordenação pedagógica. Para seu financiamento, o propósito era inseri-lo no Programa Estadual de Qualificação/RS<sup>71</sup>, sendo, assim, mantido com recursos do FAT – Fundo de Amparo do Trabalhador<sup>72</sup>. Esse movimento segue as resoluções da CUT para as suas ações no tema da formação profissional.

A formação profissional é, numa concepção cutista, parte de um projeto educativo global e emancipador. Portanto, deve ser entendida como o exercício de uma concepção radical de cidadania. A CUT recusa a concepção de formação profissional como simples adestramento ou treinamento ou como mera garantia de promoção de competitividade dos sistemas produtivos (5º CONCURTO, 1995, p. 52).

O Projeto Evolução, que originalmente se destinava ao setor coureiro-calçadista, é elaborado e desenvolvido em meio a profundas mudanças no mundo do trabalho, caracterizadas pelas inovações tecnológicas<sup>73</sup>. O setor teve uma drástica redução de postos de trabalho nos anos noventa, devido ao fechamento de fábricas da cadeia produtiva de calçados. Uma das iniciativas do sindicato para enfrentar a crise foi a organização de cooperativas com trabalhadores/as

---

<sup>71</sup> O Programa Estadual de Qualificação/RS (PEQ) é o conjunto de demandas de formação de trabalhadores oriundo das Comissões Municipais de Emprego, da Comissão Estadual de Emprego e demandas do governo estadual para a qualificação de trabalhadores no estado.

<sup>72</sup> O FAT foi instituído pela Lei 7.998, de 11 de janeiro de 1990. Faz parte das políticas sociais voltadas à questão do emprego, que iniciam na década de 90. As políticas voltadas para a formação profissional são regulamentadas pela Lei 8.900, de 30 de junho de 1994, que cria o PLANFOR, e se consolida a partir de 1996.

<sup>73</sup> A inovação tecnológica contemporânea é caracterizada por um conjunto coerente capitaneado pela informática, automação flexível e nova forma de organização e gestão da empresa, da produção e do trabalho (SALERNO, 1992 p. 87). Esta conceituação ajuda a não atribuir às inovações tecnológicas apenas as mudanças de equipamentos. Este conceito mais abrangente ajuda a entender as consequências das inovações tecnológicas também para aqueles trabalhadores/as que estão fora do mercado de trabalho, uma vez que as mudanças não ficam restritos à fábrica, estendem-se para o conjunto da sociedade.

desempregados/as do setor, outra foi a realização de cursos de qualificação profissional, sendo que alguns incluem a elevação da escolaridade.

Os principais objetivos do projeto evolução são:<sup>74</sup>

- a) Contribuir na qualificação e requalificação dos/as trabalhadores/as para enfrentarem as dificuldades inerentes ao processo de reestruturação produtiva;
- b) elevar a escolaridade, uma vez que a maioria dos/as trabalhadores/as são oriundos do setor coureiro-calçadista e tem baixa escolaridade;
- c) estimular a formação continuada de alunos/as e educadores/as;
- d) resgatar a cidadania e a autonomia através do conhecimento e reflexão dos direitos e deveres e possibilidades sociais;
- e) contribuir para que os/as educadores/as e educandos/as construam uma prática pedagógica crítica e transformadora.

As orientações do Projeto Evolução estão circunscritas aos parâmetros políticos e éticos para a gestão dos projetos de formação profissional no campo da CUT.

Para a CUT, a apropriação do conhecimento sobre a realidade social, a realidade do trabalho e de sua transformação são pressupostos para a intervenção crítica e autônoma dos trabalhadores na sociedade, nas relações de trabalho e no mercado de trabalho, e devem ser a base para os processos educativos, em especial para a educação profissional. A educação profissional é, portanto, um patrimônio social, cuja gestão precisa

---

<sup>74</sup> Esses objetivos estão registrados no projeto pedagógico do Projeto Evolução (1998, p10).

ser democratizada, e na qual os trabalhadores têm a responsabilidade de garantir hegemonia (Resolução da 9ª Plenária da CUT).

Devido à falta de financiamento, somente em 1999 o Projeto Evolução começa a funcionar. Ele aconteceu em 12 municípios, em duas etapas, envolvendo 38 turmas com até 30 alunos/as. Para o ingresso, o/a aluno/a deveria ser alfabetizado, ter idade mínima de 18 anos, estar desempregado ou em situação de vulnerabilidade social. Eram, também, observados os critérios de gênero e etnicidade racial.

As turmas funcionaram em vários espaços: em associação comunitária, sede de sindicatos, na Escola 8. Mas, a maior parte das turmas funcionaram em salas de aulas de escolas públicas.

### **3.1.2 Processo de organização e desenvolvimento do Projeto Evolução**

A sala de aula é uma verdadeira poesia.  
Descobri no Projeto Evolução que as pessoas comuns têm histórias,  
não são só os heróis que têm (Educanda do Projeto Evolução)<sup>75</sup>.

Farei uma breve apresentação de minha inserção no Projeto Evolução, com o objetivo de situar o/a leitor/a sobre as informações que passo a apresentar sobre a sua construção, pois elas se organizam a partir de minha observação participante elaborada “*a posteriori*,” mencionada nos procedimentos metodológicos e, também, apoiada em leituras de documentos e conversas informais com os proponentes do Projeto.

A partir de sua aprovação, em 1999, iniciei minha participação como coordenadora pedagógica do Projeto. Venho de Vitória/ES, onde exercia a função

---

<sup>75</sup> Educanda não entrevistada na pesquisa.

de secretária de formação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Espírito Santo e do Coletivo de formação da CUT/ES. Também acompanhava o trabalho de formação da Escola Sindical 7 de Outubro<sup>76</sup>, como membro do conselho deliberativo. Essas funções me permitiram conhecer e acompanhar, dentro do possível, o PET – Projeto de Educação de Trabalhadores<sup>77</sup>, experiência que me ajudou a contribuir mais e melhor na organização pedagógica do Projeto Evolução.

Para coordenar o Projeto Evolução foi constituído um grupo composto por profissionais contratados pela Escola 8, dirigentes sindicais indicados pelo Conselho Deliberativo da Escola, e a Direção Executiva da Escola 8 de Março. Esta equipe subdividia-se em coordenação pedagógica, administrativa e financeira.

A divulgação foi realizada a partir de um trabalho conjunto da equipe e dirigentes sindicais nos municípios onde havia turmas. Em sua primeira fase, em 1999, foi feita a distribuição de panfletos nos horários de entrada e de saída das fábricas de calçado da região, através de mutirões em comunidades onde havia alguma inserção do sindicato e, ainda, visitas a associações de moradores. Após a divulgação, marcava-se uma data e voltávamos à comunidade para realizar as inscrições. Além disso, fazíamos inscrições na sede dos sindicatos, nos seis municípios<sup>78</sup> e na própria Escola 8 de Março.

---

<sup>76</sup> Escola sindical da CUT, com sede em Belo Horizonte, atua, pela política de formação da CUT, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

<sup>77</sup> Sobre o Projeto de Educação de Trabalhadores, ver CUNHA (2003), Faculdade de Educação da UFMG.

<sup>78</sup> Na primeira fase do Projeto, de 1999 a 2000, havia turmas nos municípios de Dois Irmãos, Ivoti, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Portão e Igrejinha. A partir de 2001, ampliou-se para os municípios de Campo Bom, Sapiranga, Taquara, Morro Reuter, Lindolfo Collor, Santa Cruz do Sul e Encruzilhada do Sul.

Estas formas de divulgação de suas atividades pelos sindicatos, e pouco convencionais para a escola regular, proporcionaram uma visão do entorno imediato onde o Projeto iria funcionar. Também proporcionaram uma interação com os tempos formativos de cada lugar, e que mais tarde estiveram presentes no dia-a-dia das aulas.

Na etapa que iniciou em 2001, devido ao conhecimento do Projeto pelos/as trabalhadores/as, não foi mais necessário fazer a divulgação como na primeira fase. Eles/as se inscreviam nos sindicatos e na Escola 8. A seleção dos/as alunos/as era feita pela coordenação pedagógica e por um dirigente indicado pelo Conselho Deliberativo da Escola, seguindo os critérios do FAT, que são: Estar desempregado/a; ser responsável financeiro pela família; menor escolaridade; ter no mínimo 18 anos e, ainda, outros critérios elaborados pela coordenação do Projeto, como equilíbrio de gênero e tratamento diferenciado para grupos étnico-raciais. Além disso, todos os portadores de necessidades especiais que solicitaram inscrição e que tínhamos condições de atender com qualidade, foram matriculados/as.

Simultaneamente à inscrição dos/as alunos/as, foi realizada também a seleção dos/as professores/as. A apresentação se deu por entrega de currículo e por indicação dos dirigentes sindicais e professores/as que compunham a equipe de coordenação do Projeto. Para a seleção dos/as professores/as, foi realizado um seminário, em 7 de agosto de 1999, no Parque do Trabalhador em São Leopoldo, com todos os educadores/as que haviam enviado currículo ou sido convidados/as. O objetivo era perceber a disposição desses/as educadores/as para o desenvolvimento do trabalho coletivo e de trabalhar com educandos/as adultos/as.

Preparamos um seminário a partir do conceito de trabalho como atividade humana e enfocando as mudanças do trabalho e as exigências de formação dos/as trabalhadores/as em nosso tempo. Não houve, naquele momento, preocupação em apresentar uma proposta pedagógica do projeto, até porque a intenção era construí-la coletivamente. Trabalhamos com poesias, dinâmicas sobre nossas histórias de vida, individual e coletiva.

Se para os/as participantes era tudo novo, para nós da coordenação não era diferente. A todo momento estavam presentes o cuidado com o outro e o respeito pelo seu saber construído em sua situação real de trabalho na escola. Nossa intenção era a de contribuir para a construção de uma prática educativa emancipatória. Mudança era a palavra. Um caminho que levasse à mudança, era a nossa busca. Era preciso que, em conjunto, perdêssemos nossos medos e nossos conformismos. Não mudamos somente a forma de trabalhar. A cada dia mudávamos a nós mesmos. Foi um processo dolorido e construtivo. Como diz Enguita:

O mudar-se coincide com o fazer mudar as circunstâncias. [...] Ao transformar coletivamente seu medo, os homens mudam este ambiente educador, mudam a si mesmos e mudam os demais; e, como cada um é o educador dos outros é o educador de cada um, os homens se fazem uns aos outros, resulta que, se não direta, mas indiretamente, se fazem a si mesmos (ENGUIITA, 1993, p.102).

Ao nos despirmos de nossas tantas certezas, fossem quais fossem, buscávamos possibilitar que o “*novo*” surgisse trazendo suas histórias que contribuía e eram modificadas nas vivências e nas trocas de experiências produzindo novos saberes.

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho

do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância (FREIRE, 1979, p.29).

A tarefa da coordenação pedagógica e dos responsáveis pelo Projeto, a partir do seminário, era de selecionar os/as educadores/as para a educação geral, o que levou a alguns conflitos. Algumas indicações não atendiam aos critérios de competência técnica, entre eles a graduação. Cedendo de um lado e de outro, fomos buscando consensos, ou aceitando indicações, e completamos o quadro de educadores/as.

O grupo ficou constituído, em sua maioria, por professores/as que já atuavam na rede pública de ensino e por dirigentes que tinham graduação superior e experiência com trabalho docente. Quanto à habilitação, tínhamos graduados/as em magistério no Ensino Médio, Licenciaturas, Ciências Sociais, Bacharéis em Direito, Jornalismo e Assistência Social. Estes, por afinidade, assumiriam as aulas de acordo com os campos de conhecimento da proposta curricular.

A construção curricular buscava ser coerente com os princípios da concepção de integralidade do ser humano. Portanto, o currículo era visto como movimento da vida.

Não concebemos o currículo como conteúdo ou como grade, estrutura predeterminada e imóvel. O currículo é vida. É constituído pelos parceiros ao longo do trabalho. É tecido ponto a ponto com as cores de todos. Não se resume ao conhecimento científico e nem prescinde dele. Articula-se com vários saberes. Um currículo, portanto, que não separa questões do conhecimento, da cultura e da estética das questões do poder, da ética e da política. Um currículo que dá visibilidade às identidades e subjetividades que nos ajudam a compreender como nos tornamos o que somos e, conseqüentemente, a pensar estratégias para nos tornarmos o que queremos. Tudo acontece com o não saber, mas a vida é sempre uma escola, tudo num simples ato (HERMONT, 2000, p. 13).

Para tanto, a participação de todos era fundamental para a realização da prática educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada a cada momento, dialeticamente.

### Estrutura curricular do Projeto Evolução.



O trabalho tem centralidade nessa construção curricular, sendo concebido como práxis humana no seu sentido ontológico e histórico. Os conteúdos foram organizados por campos de conhecimentos, sendo: Linguagens e Representações (Matemática, Português, Língua estrangeira e Artes); Sociedade e Cultura (História, Geografia, Sociologia); Ciência e Tecnologia (Ciências biológicas, Ecologia, Informática); Gestão e Organização do Trabalho (Desenvolvimento sustentável, Reestruturação produtiva, Cooperativismo e Economia popular solidária). Esta base curricular é constituída e alicerçada nos pressupostos da solidariedade, cooperação, dialogicidade e criticidade.

Mesmo com limites, a definição disciplinar por campos, a meu ver, não impossibilitou a construção de uma visão interdisciplinar na organização concreta do currículo do Projeto Evolução.

Os limites estavam em alguns educadores/as, principalmente nos que atuavam em suas áreas de graduação, que tinham muita dificuldade em articular o conteúdo dentro do campo e entre campos. Esse foi um fator que limitou, em parte, o trabalho. Os/as educadores/as eram pressionados pelos/as alunos/as para terem as aulas dentro da organização por disciplinas. Várias vezes fui à sala de aula conversar com os/as alunos/as sobre este assunto. Muitas vezes era preciso fazê-los perceber que estavam aprendendo as matérias curriculares em outra abordagem.

A reunião semanal com os/as educadores/as era o espaço onde nós, da coordenação pedagógica, buscávamos as formas de diminuir a ansiedade dos/as professores/as e as nossas. Uma estratégia era organizar relatos da semana por campo de conhecimento, ou por município. Ouvir como o/a colega havia desenvolvido um mesmo conteúdo ajudava a superar a insegurança e possibilitava a troca de experiência. O planejamento tinha um mesmo eixo orientador. Após o debate por campo de conhecimento, os/as educadores/as se reuniam por município e organizavam a semana de aula. Essa ação buscava garantir unidade por campo e garantir o atendimento à especificidade da turma em seu município.

Os técnicos em modelagem, na primeira etapa, participavam das reuniões pedagógicas junto com os/as educadores/as da educação geral, mas, em razão do

prazo para a conclusão das atividades, este acompanhamento teve de ser suspenso. Eles passaram, então, a ter preparação das aulas separados dos demais profissionais.

Para cada campo do conhecimento tinha um/a professor/a. Assim, cada turma teria, no máximo, quatro professores/as e, no mínimo, dois.

As turmas também eram atendidas por profissionais técnicos da área de informática e modelagem em calçado. Esses/as foram selecionados em período posterior. Os técnicos em modelagem foram selecionados pela coordenadora de qualificação profissional. Os técnicos em informática, na maioria das vezes, eram indicados pelos locais onde as turmas desenvolviam essas atividades. Um técnico da equipe de coordenação acompanhava o desenvolvimento das aulas. Orientávamos para que os textos trabalhados nas aulas de informática fossem os mesmos que os/as alunos/as utilizavam em sala de aula.

As turmas tinham quatro dias de aula por semana, no turno noturno, das 19h00 às 22h00. Um dia era destinado à reunião pedagógica para a realização do planejamento coletivo. Neste dia, todos os/as professores/as se reuniam no município de Novo Hamburgo. É importante salientar que, no início, as reuniões pedagógicas tinham a presença de dirigentes e da coordenação da escola. Outra prática era a inserção de dirigentes e formadores da escola em sala de aula. Sempre que um tema era mais ligado à formação sindical, fazia-se o planejamento coletivamente, professores e dirigentes, e estes junto com os/as professores/as trabalhavam em sala de aula. Essas ações ficavam restritas a legislação, reforma

trabalhista, reestruturação produtiva, organização por local de trabalho e temas sobre economia política que fazem parte do programa de formação sindical da Escola 8. Era um espaço de muita troca, como expressa uma professora:

Eu ficava parada para escutá-los, (risada) eu não sabia nada e eles tinham tanta coisa para contar. A forma como eles falavam me deixava de queixo caído. Eles convidavam os alunos para atividades no sindicato, iam conquistando os alunos. Eu ficava só escutando. Gente, que legal! Eu queria ter esse poder de mobilização. Eu adorava escutar os guris (Educadora Bartira).

A construção coletiva do trabalho educativo mostrou novas possibilidades para o trabalho docente. A partilha do espaço da sala de aula com dirigentes e lideranças comunitárias mostrou, entre outras coisas, uma forma diferente de abordagem para se estabelecer relações mais horizontais entre professor/a e aluno/a, modificando o ambiente e processo de aprender entre os sujeitos do processo formativo. Nesse aspecto Charles Cunha (2003), ao se referir sobre a importância do trabalho docente em equipe para uma pedagogia emancipatória, considera que:

A perspectiva de partilha, de trabalhar juntos, planejando, executando, avaliando, refazendo, criando rupturas, arriscando, traz ao trabalho docente uma “aventura” que é própria do conhecimento científico, significando posicionar-se diante do “real”, do vivido com outros, num entrecruzamento de variáveis, de leituras múltiplas sobre o mundo, construindo um “real” dialógico, um “real” que carece do outro para um existir participativo (CUNHA, 2003, p.53).

No Projeto Evolução, buscávamos ampliar esta partilha com os proponentes. A inserção dos/as sindicalistas em sala de aula foi constante até o final do projeto. Acontecia através do planejamento de atividades conjuntas por dirigentes sindicais e educadores/as, ou em mobilizações dos/as alunos/as para as atividades sindicais e

do movimento social. Porém, a participação regular nas reuniões pedagógicas foi se esvaziando, à exceção do sindicalista indicado para acompanhar o Projeto. Esse afastamento provocava uma idéia de que o Projeto não estava dando conta da tarefa política que deveria cumprir. Havia uma cobrança por parte dos dirigentes de que o Projeto fosse mais político.

Os dirigentes diziam que nós éramos pouco políticos dentro da sala de aula. Que nós não estávamos executando o Projeto com a contundência necessária na perspectiva da transformação. Por outro lado, os alunos, que vieram com uma determinada expectativa, se apavoravam e chegavam a dizer: parece que estas aulas, vira e mexe, estão em torno da política. E aí o educador tinha que se desdobrar, pois não tem como se propor a executar algo que tu acredita e que foi elaborado a partir de compreensão mútua sem se posicionar politicamente (Sindicalista Ernesto).

No desenvolvimento do Projeto Evolução, a formação dos/as educadores/as era uma prioridade. Além do planejamento coletivo semanal, eram feitos seminários temáticos. Estes eram organizados a partir das necessidades que o grupo apresentava e seguindo a organização curricular.

Considerando os desafios para se colocar em prática uma proposta educativa onde a experiência dos sujeitos seja central no fazer pedagógico, os itinerários formativos buscavam aprimorar os aspectos metodológicos, os conceitos e práticas pedagógicas, tendo presente que estávamos em um processo em que os sujeitos não estavam prontos, ou que ficariam a partir de algumas horas de formação. Antes, porém, víamos nestes espaços as possibilidades de construir o Projeto Evolução como experiência inovadora no que tange a educação de adultos, e que, através de suas vivências, os sujeitos revigorassem sua forma de atuação profissional. Cientes das contradições nas quais nos formamos, a todo tempo era possível perceber as tensões, os avanços, os retrocessos, os conflitos e a alegria em compartilhar de

novidades que sempre estavam presentes. Sem dúvida, esse foi um espaço privilegiado de sustentação dos eixos norteadores do Projeto e de alteração dos modos de realizar o trabalho docente.

### **3.2 A HISTÓRIA DOS ENTREVISTADOS E DAS ENTREVISTADAS: PROCESSOS DE TER E FAZER EXPERIÊNCIA**

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Assim é que eu acho, assim é que eu conto. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data (RUBENS ALVES, 1998, p.43).

Os sujeitos desta pesquisa formam-se em suas múltiplas experiências. O grupo é constituído por sete pessoas. Dois são educandos egressos: uma mulher e um homem que, em relação à classificação dada aos trabalhadores/as no setor calçadista, são migrantes proletarizados, “os de fora”. Outros dois são dirigentes sindicais. Um deles homem, que se enquadra na classificação de colono-operário, pois na adolescência, vindo da área rural, trabalhou nas fábricas de calçado para pagar seus estudos. Hoje é bancário. A outra dirigente, uma mulher nascida em Novo Hamburgo, de descendência alemã, pode ser identificada como operária antiga. Foi chefe. Função que deixou quando foi eleita para a direção do Sindicato do Calçado, de NH, em 1992. Três são educadoras do Projeto Evolução: duas atuaram na formação geral e uma na formação profissional. A educadora da formação profissional, desde os 13 anos trabalha em fábrica de calçado, hoje é técnica em modelagem. daquelas que atuaram na educação geral, uma trabalhou no calçado como costureira em sua adolescência; mais tarde cursou o magistério. É professora da rede pública municipal e está concluindo o curso de Pedagogia. A outra é da área rural. Veio para o Vale dos Sinos para acompanhar o marido, que é

trabalhador no calçado. cursou magistério no Ensino Médio, e depois, já lecionando, concluiu a licenciatura em matemática. Atualmente é professora da rede pública estadual.

Ao longo deste estudo venho trabalhando a idéia de que as pessoas levam sentidos atribuídos aos seus processos de ter experiência para os seus espaços de atuação. Os sujeitos do Projeto Evolução também levaram suas histórias e os sentidos atribuídos aos mesmos para o seu interior. Que histórias são essas?

### **3.3 A HISTÓRIA DOS SUJEITOS**

Viver é muito perigoso; e não é não. Nem sei explicar estas coisas. Um sentir é do sentente, mas outro é o do sentidor (GUIMARÃES ROSA, 1969, p.237).

#### **Entrevistada 1. Educanda Luísa**

Uma mulher negra, 59 anos, nascida no interior do estado do RS. Trabalhou desde a infância na colônia.

Em 1982 ela veio para Novo Hamburgo trabalhar nas fábricas de calçado: “Neste setor eu tive a minha carteira assinada”(Educanda Luísa). Com a crise do setor calçadista é demitida e passa a trabalhar em confecção. Hoje ela costura em casa.

Em relação a sua história de trabalho, a dureza e as marcas deixadas por este viver.

Trabalho desde os 5 anos de idade. Minha mãe me colocava no ônibus e eu ia para a cidade. Eu varria parque, recolhia fruto, era trabalho.

Aos 13 anos comecei a trabalhar de doméstica, cuidando de criança para ajudar a família.

Depois de casada e dos filhos, voltei a trabalhar fora como empregada doméstica. Trabalhei 12 anos em uma casa. Eu saí de lá cozinhando por cardápio. Em 1982 mudei para Novo Hamburgo e fiquei em firma de calçado, onde trabalhei de 3 para 4 anos. Entrei passando cola, pois eu não sabia nada. Em três meses passei a revisora de calçado, assinado na carteira. Dentro desta firma é que fui aprender a profissão. Nesta fábrica eu tinha meu espaço de trabalho na medição e saí de lá, ou seja, me colocaram na rua, com essa profissão. Eu fiquei um tempo trabalhando frio, sem carteira assinada. Depois trabalhei com serviços gerais de metalurgia. Eu tinha 6 meses de auxiliar de almoxarifado e, logo em seguida, passei para o controle de qualidade.

Quando saí desta firma, achei que poderia trabalhar em confecção. Então fui trabalhar em uma fábrica de confecção. Passado um tempo eu pensei: meu Deus do céu, com um vestido que eu faço a dona da confecção paga o meu salário. E foi quando decidi que não ia mais trabalhar para ninguém. Comprei as máquinas e comecei a trabalhar em casa, de costureira, até hoje.

Em relação a sua história escolar ela nos diz:

Eu estudei até a 3ª série, na fazenda onde o meu irmão trabalhava. Naquela época, em 1950, eu não tinha caderno, não podia comprar. Meu caderno era uma pedra quadrada e nela eu escrevia com uma outra pedra menor. Tinha que decorar tudo, pois não tinha como guardar. Assim, aprendi a ler e a escrever um pouco. Só voltei a estudar em 2000, e, depois, entrei na Escola 8.

Outros aspectos relevantes em seu processo de ter experiência dizem respeito à vivência familiar.

Minha mãe dava a gente para qualquer um. Era só achar bonitinho que ela dava. Ela era muito severa. Eu fui muito judiada, ficava andando de família em família. Hoje, depois de casada, fui ver que em certa casa onde eu morava até sexualmente eu fui abusada. Eu não sabia, a gente era muito ignorante. Os pais da gente não tinham formação, eles não tinham como explicar para a gente também. Não tinham acesso a nada e como iam explicar o que não sabiam?

Minha irmã era bem branca. Quando a gente saía ela dizia: negra fica lá para trás. Eu tinha que andar atrás, sempre. E eu fiquei assim a vida inteira, sofrendo, e não sabia por quê. Quando fui empregada doméstica, comia na área. Mas eu não sabia nada. Até então, eu achava que aquilo era normal. Casei-me e meu marido não me deixava ter amizade com ninguém. Para ele ninguém prestava. E, assim, foi uma tortura a vida inteira. Eu fui discriminada na própria família.

Aos 18 anos, o casamento, três filhos.

Eu me casei, não assim, [...] hoje que eu já estou com a cabeça boa, eu sei que não me casei por amor. Casei para fugir dos maus tratos da mãe e da situação que eu estava vivendo. Pensava que se casasse ia melhorar. Doce ilusão [riso]. Quando estava sob o mando da minha mãe eu era espancada. Depois que me casei a tortura era psicológica, que eu acho que é a mais dolorida de todas. Eu senti muitas coisas que me marcaram. Eu separei com 56 anos. Chega! Eu já estou com os filhos criados, eu não tenho mais que agüentar isso. Eu descobri que como mulher, como ser humano, a gente tem o direito de ser feliz, ser alguém, ser uma pessoa notada, ser alguém na vida como todo mundo tem o direito de ser [riso].

Em um questionário, feito no Projeto Evolução, ao ser perguntada sobre qual seria seu maior sonho, a educanda Luisa respondeu que era ser modelo da terceira idade.

Hoje ela milita no movimento negro e participa de diversas atividades do movimento social.

## **Entrevistado 2. Educando Pedro.**

Um homem, 42 anos, nascido em Palmeira das Missões/RS. Trabalhador na agricultura que vem para NH, em 1985, trabalhar nas fábricas de calçado. É trabalhador autônomo, desde 1992. É casado e tem dois filhos.

História de trabalho: da agricultura à produção de calçado até encontrar-se no trabalho autônomo.

Eu saí da agricultura e vim trabalhar no calçado. Lá não faltava nada, mas casei e não queria ficar morando com os pais. Queria fazer meu pé-de-meia. Em 1985, vim para cá, sozinho. Assim que arranjei emprego, trouxe a família. Trabalhei no calçado durante 7 anos, depois abri um salão de barbeiro na vila, em seguida vim para o centro.

História escolar: quando as raízes redondas viram quadradas e o simples vai se tornando difícil, e o jeito é se virar.

Lá na colônia estudei até a 4ª série. Parei para poder trabalhar. Quando comecei a trabalhar na fábrica de calçado eu era analfabeto, mal escrevia o nome. Uma vez pediram para eu tirar uma lista. Peguei a folha e as pessoas iam dizendo as letras para mim, e eu escrevia. Aprendi a escrever assim. Comecei a melhorar, a caprichar. Hoje todo mundo tem dificuldade. Quando estudei não tinha inglês, nem física nem química. Lá no interior eu não conhecia raiz quadrada, só redonda. Mas o estudo serviu para mim e pretendo terminar o 2º grau.

Depois de concluir o Ensino Fundamental, Pedro se matriculou no Ensino Médio e fez o 1º ano. Parou para que a esposa pudesse continuar os seus estudos . Segundo ele, alguém precisava ficar com os filhos, mas pretende continuar estudando. “Quando a gente começa a estudar vai criando curiosidade, vai aprendendo e querendo mais, ir descobrindo as coisas que você não sabe”.

### **Entrevistada 3. Educadora Sonia**

Uma mulher, 41 anos, de origem rural. Sua escolarização se deu em etapas, por mudanças de curso e interrupções devido à necessidade de trabalhar. De uma família de 7 irmãos, duas se mantiveram na escola. Quando casou, por estar grávida, deixou o estudo e o trabalho. Tem duas filhas. Fez o magistério conciliando o trabalho docente com o cuidado da primeira filha. Foi militante sindical e militante do Partido dos Trabalhadores. Atualmente, por opção, está trabalhando com educação de jovens e adultos na rede pública.

O relato da educadora sobre sua história de trabalho:

Eu venho da colônia. Na cidade trabalhei em fábrica de calçado. Era costureira, trabalhei uns 3 meses, aprendendo e fazendo. Meu primeiro

emprego foi de analista de laboratório químico. Eu auxiliava uma engenheira e aprendi a trabalhar em laboratório, eu adorava aquilo. Trabalhei bastante tempo lá. Também trabalhei como caixa de uma empresa de ônibus, que é a única da cidade, em São Sebastião do Caí, onde eu nasci. Trabalhei nesses três setores antes de trabalhar com o magistério.

Na história escolar os conflitos vinham da vida no ambiente rural e no urbano.

Eu me formei como técnica em contabilidade. Era só fazer o registro profissional e atuar, só que aí eu me casei, grávida, e parei de trabalhar e estudar. Minha intenção era seguir e fazer o vestibular em uma área técnica, nunca tinha pensado na questão do magistério, na educação. Era química ou técnica contábil que eu queria fazer. Como tive a minha filha e tinha que cuidar dela, fui fazer magistério, porque o curso era em meio turno e tinha no município, onde estou até hoje.

Como professora, a experiência vivida na escola rural/urbana mudou a postura dela frente a seus/as alunos/as.

Comecei a trabalhar como professora em 1989. Eu assumi uma escola rural unidocente. Era e sou dedicada, preocupada com o que os alunos estão aprendendo. Sempre que o/a aluno/a passava de uma série para outra eu ia atrás, para ver se tinha ficado alguma falha minha como professora. Eu não queria que eles passassem o que passei, sair de uma escola rural e ir para o centro e tudo ser diferente. Eu sofri muito por isso. Acho que você tem que respeitar a realidade de cada um deles na roça, mas deve trazer o que acontece no mundo, isso sempre faz parte das minhas aulas.

Quanto ao trabalho atual, a educadora escolheu a educação de jovens e adultos.

Eu escolhi trabalhar na educação de jovens e adultos porque dá para conversar coisas do trabalho, da vida e você tem o retorno. Às vezes não é muito agradável, mas tem um retorno. Pode fazer o debate com eles, é isso que eu gosto. Eles dizem o que pensam, eles já têm conceitos formulados e pode-se trocar idéias.

Mas não é tarefa fácil. No meu caso, a maioria dos alunos são migrantes, não são da cidade, vivem de biscates por causa do desemprego. Alguns são adolescentes que o Promotor e o Conselho Tutelar mandam para a escola. Como eles não se enquadram no turno da manhã, a escola coloca no noturno. O pior é que não dão acompanhamento.

Essa heterogeneidade da turma é um problemão. Os outros alunos têm bastante dificuldade de conviver com os adolescentes. No começo fizemos um trabalho de aproximação, de aceitação dos mais velhos para com os mais jovens.

No início, trabalhar com esse público dá medo por causa da violência. Era o maior medo. Uns eram drogados que não estavam nem aí para a escola, e nós tínhamos de fazer alguma coisa para que eles ficassem. Os mais velhos queriam que eles fossem embora, e com o apoio de alguns profissionais da escola que achavam que os adolescentes não deviam estar ali incomodando. E nós tentando contornar, eu e uma colega, as demais achando que eles são um estorvo. Elas chegam a dizer: eu não estou preparada para trabalhar com eles, não quero eles aqui. E é verdade, eu também não estou preparada, mas nós temos de achar um caminho. Eles têm direito de estar ali.

#### **Entrevistada 4. Educadora Bartira**

Uma mulher de 30 anos, casada, mãe de uma filha. Sua origem é rural, onde também trabalhou. Veio para o Vale depois de casada, onde atua como professora da rede pública estadual. Não tinha nenhuma atuação política ao ingressar no Projeto Evolução, seja sindical ou partidária.

#### **A história de trabalho na colônia e na escola.**

Eu trabalhei muito na roça, ajudando meus pais. Depois de casada, vim para o Vale onde comecei a lecionar. Eu fiz os concursos públicos para o magistério nos anos de 2000 e 2001. Tenho 40 horas no estado. Eu trabalho só com adultos, adultos não, adolescentes do 1º e 2º ano do Ensino Médio (EM). Essa é uma das diferenças que tenho que salientar: os nossos alunos do EM de hoje têm uma cabeça super diferente em relação ao meu tempo. Eu amadureci mais rápido, tinha que trabalhar e estudar para ajudar em casa. Eles não valorizam o que os seus pais mandam. Isso me deixa bastante agoniada.

A história dos sapateiros, que eram nossos alunos, coincidia com a minha história antes de vir para cá e com a do meu marido, pelo sofrimento do calçado. Porque é terrível. Lá na sala de aula a gente sente. Eles relatam, eles sofrem bastante dentro das fábricas de calçado. Eu ficava triste escutando.

Eu me identifiquei muito com os valores dos alunos do Projeto Evolução, as histórias deles eram quase a minha vida. A dificuldade na colônia, a vinda para o Vale em busca de emprego, tudo aquilo mexeu comigo, me envolvia, eu amava dar aula no Projeto, eu me realizava.

#### **Relato da educadora sobre a história escolar:**

Eu tenho uma linguagem diferenciada do pessoal do Vale do Rio dos Sinos porque vim de uma localidade pequena, muito pobre, onde todo mundo falava errado. Então dá para perceber a origem humilde da pessoa. A partir disso, valorizei muito o estudo. Meu pai e mãe moravam em uma colônia com 5 filhos, uma colônia muito horrorosa, muito barro vermelho para ir para a escola. Meu pai sem estudo, e minha mãe também. O pai dizia: Estudem, meus filhos, para que vocês não tenham que virar pedra, como eu.

Eu trabalhava e estudava, pois meu pai e minha mãe não tinham como pagar meus estudos. Fiz o magistério e auxiliar contábil. Depois, já lecionando, eu fiz faculdade, 5 anos e meio. Eu escolhi matemática, tinha que ser uma faculdade do regime especial de férias, porque ir toda noite ficava muito caro, e era muito distante.

Estudava em janeiro e fevereiro, nas férias de verão. No período de inverno, quando o tempo na faculdade era maior que o recesso escolar, eu tinha que pagar uma pessoa para me substituir na escola, para eu poder estudar. Além da faculdade ser muito cara.

Esta educadora, atualmente, leciona em dois turnos: manhã e noite.

Eu me sinto uma boa professora. Somos em três na escola, e, quando inicia o ano letivo, tem um monte de gente querendo entrar nas turmas em que eu dou aula. Sabe, eu até me sinto constrangida. Eu penso: meu Deus, será que eu facilito muito? que eu levo as coisas na flauta? Tudo isso vem na minha cabeça, mas não é. Eu converso com a outra professora, ela é arquiteta, não tem isso que a gente tem de ser professora, esse lado humano. Ela aperta, pega pesado. Mas eu fico muito constrangida, quando os alunos dizem que querem ir para a minha turma.

### **Entrevistada 5. Educadora Olga.**

Uma mulher de 39 anos com um filho. Deixou a escola aos 12 anos, antes de terminar a 4ª série. Trabalha no setor calçadista desde os 13 anos. Aprendeu a profissão de modelista no trabalho na fábrica, no setor de modelagem. Depois de adulta voltou a estudar, fazendo o Ensino Médio e técnico em modelagem no SENAI. É militante do movimento ambientalista e partidário.

A história de trabalho: a adolescência e juventude dedicada ao trabalho no calçado.

Eu trabalho desde os 13 anos, sempre no calçado. Por isso eu parei de estudar. Já tenho mais de 20 anos neste setor.

Quanto à sua história escolar, relata a educadora:

Voltei a estudar com 18 anos. Foi um problema porque não tinha 4ª série à noite. Fui estudar de dia. Tentei, mas não deu, tinha o sarro de ser adulta no meio das crianças. Esperei mais um pouco e fiz o supletivo do 1º grau. Quando me dei conta da importância do ensino, que era importante ter escolaridade, foi muito difícil. Não conseguia acompanhar o 2º grau regular, o que para os outros era banal, para mim era uma coisa do outro mundo, não entendia nada. Tive que correr atrás. Para ter uma idéia, terminei o 2º grau em 1995, quando eu estava grávida. Depois fiz uma especialização no calçado. Eu carrego isso comigo. A gente se sente muito inferior quando não tem escolaridade, tem muita gente que diz: vou para a universidade porque gosto desta área, mas é também porque é importante como pessoa. Saber que você conseguiu.

Sobre o trabalho na fábrica de calçado, sua experiência retrata marcas das relações de gênero presentes na sua profissão de modelista.

Eu fui trabalhar na modelagem. Era muito observadora. Aquilo era meu mundo e eu queria melhorar ali. Em pouco tempo fiquei como preparadeira. Fiquei 5 anos nesta fábrica e fui aprendendo tudo sobre modelagem. Saí dessa empresa, e na outra, entrei como auxiliar de modelista. Eu já fazia os modelos. Depois retornei à empresa onde iniciei, mas como modelista. Trabalhei uns 10 anos. Tenho mais de 20 anos no calçado, fazendo o processo do calçado. Modelando, mas não era considerada modelista, inclusive o salário era diferente em relação aos homens que faziam as mesmas funções.

## **Entrevistado 6. Sindicalista Ernesto**

Um homem de 40 anos, é filho de trabalhadores rurais. Trabalhou em fábrica de calçado na adolescência. Atualmente é bancário e exerce a função de dirigente sindical. Concluiu graduação superior, é bacharel em direito.

A história de trabalho relatada pelo sindicalista:

Eu sou do interior do estado do RS, onde vivi até os meus doze anos. Naquela época meu pai, por invalidez, teve que vender a terra e se tornou um agricultor aposentado. A partir do 14 anos, fui ser sapateiro. Trabalhei em fábrica de calçado dos 14 aos 18 anos, quando me mudei para Porto Alegre, na perspectiva de fazer graduação em Direito. Como tinha de trabalhar, acabei tornando-me bancário. Sou bancário há 22 anos. Nessa minha vida de trabalhador, acabei me tornando militante sindical, depois de ser bancário. Eu comecei a participar de assembléias e me

aproximar do sindicato e fui convidado a integrar a direção do sindicato dos bancários de NH e região. Mesmo tendo cursado direito, gostava muito da área da educação. Então, depois de formado, dei aula na rede estadual, com contrato temporário. Lecionava geografia e cidadania. Como dirigente sindical fui destacado, muitas vezes, para fazer cursos de formação sindical. Isso foi muito importante para mim.

Quanto aos primeiros anos de escolarização.

Da 1ª à 5ª série, eu estudei em uma escola a 5 Km de minha casa. Quando fui fazer a 6ª série na cidade, para chegar à escola, saía às 4h30 da manhã e pedalava 24 km. Não enxergava nada, as estradas eram escuras, de areião, pedra, chão batido e muito pó. Mas fui em busca de algum sonho. Eu chegava encarangado na escola, sem luva. Isso é uma coisa meio difícil de explicar. Eu pensava: nasci neste buraco, neste fim de mundo, mas não vou morrer aqui. Mas era muito da minha vontade, poderia ter ficado lá, naquele interiorzão, cuidando das terras do meu pai. Mas eu queria ir além, e ele me ajudou. Comprou um terreno urbano perto da cidade e minha família se mudou para eu poder estudar. Fiz o 2º grau técnico em contabilidade, em uma escola particular. Trabalhava em uma fábrica de calçado para pagar o curso.

### **Entrevistada 7. Ernestina**

Uma mulher de 49 anos, nascida em Novo Hamburgo. É casada e mãe de duas filhas. Militante sindical desde 1992.

A história de trabalho relatada pela sindicalista:

Aos 12 anos comecei a trabalhar. Primeiro no comércio, depois em fábrica de calçado em serviços gerais. Trabalhava em serviço geral durante o dia, e, no serão, eu aprendia as outras funções da costura – viradeira, preparadeira.

Quanto à história escolar ela diz:

Comecei e parei. Comecei e parei. Fiz até o 2º grau, mas não concluí. Naquele tempo se fazia Normal ou Contabilidade. Eu parei no último ano do Curso de Contabilidade, quando fiquei grávida de minhas filhas gêmeas. Do que aprendi na escola, usei muito pouco no trabalho. Naquele tempo só se aprendia a ler, escrever e matemática. Mas aprender mesmo, o que eu sei hoje, foi com a vida. Para mim, a melhor escola não é a sala de aula é a vida, a convivência e a troca de experiência, e para isso você não precisa estar em uma sala de aula.

### O início da participação no sindicato.

Antes de entrar no sindicato eu fui da CIPA. Durante um período de operação-tartaruga eu fui demitida. Recorri ao o sindicato, que entrou com uma ação trabalhista pedindo reintegração. Durante o processo eu trabalhei de cozinheira, e em outras fábricas.

Passado um tempo, saiu a sentença e fui reintegrada. Como eles não queriam que eu voltasse, tentaram comprar a minha estabilidade. Eu disse não. A estabilidade não é minha, ela é das trabalhadoras. No final do mesmo ano, a fábrica faliu, eu não ganhei nada, perdi férias, 13º, tudo.

### O processo de eleição no sindicato e o dilema de ser chefe de setor e ser sindicalista.

Eu fiquei no sindicato por um tempo, ajudando na documentação da falência da fábrica onde eu trabalhava. Então surgiu um convite para eu entrar na direção do sindicato. Arranjei um emprego fichada, para poder participar. Na firma o dono me ofereceu o cargo de chefe. Eu fiquei desesperada. Eu pensei: Deus do céu, como uma sindicalista vai ser chefe? Eu tentei não aceitar, mas ele insistiu. Fui ao sindicato e combinamos que eu aceitaria até registrar a chapa, a partir daí eu não poderia mais ser demitida. Uns membros da chapa não queriam aceitar o meu nome porque eu era chefe. Eu fiquei de chefe até passar a eleição. Ganhamos a eleição. No outro dia eu cheguei lá e disse: olha pode arranjar outra, pois agora eu sou sindicalista. Daí a algum tempo eu fui liberada para o sindicato onde eu estou até hoje.

Esta descrição da história dos sujeitos da pesquisa ajuda a compreender as relações que eles vieram a estabelecer no Projeto Evolução: os sentidos atribuídos à origem dos conflitos e os aspectos significativos do Projeto para a vida de cada um/a.

Saber de suas histórias permitiu conhecê-los em suas singularidades e semelhanças e, também, como sujeitos coletivos, uma vez que suas histórias não são somente individuais, são parte da construção social da nossa sociedade e do lugar social que cada um ocupa e/ou constrói. A escolarização de curso técnico dos cinco entrevistados/as vai ao encontro do apontado por Acácia Kuenzer (1991), de

que esses cursos, localizados nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional, eram direcionados para os/as filhos/as de trabalhadores que tinham que trabalhar para continuar os estudos.

A convivência desde muito cedo com o trabalho assalariado no setor calçadista com suas jornadas extensas de trabalho fez com que muitos não pudessem dar continuidade aos estudos. Ainda no caso específico do setor calçadista, a simplificação do trabalho e a pouca inovação tecnológica, permitia o acesso de trabalhadores/as que sequer tinham domínio da escrita e leitura.

Outros fatores marcantes nesse grupo são as relações de gênero e raça, que aparecem como marca definidora do lugar social que cada um ocupa na sociedade.

Assim, a formação social no Brasil, o trabalho no setor calçadista, o seu caráter histórico, a condição de ser mulher, de ser negro/a ou indígena vão deixando traços marcantes que aparecem nas ações dos sujeitos, principalmente no espaço educativo. Estas marcas devem ser explicitadas e debatidas no espaço escolar provocando novas significações a partir da dimensão local, que, por sua vez, é parte de uma totalidade mais ampla.

No Projeto Evolução a história dos/as participantes era parte constitutiva do fazer pedagógico e também era o alicerce para pensarmos e planejarmos as ações formativas. Para esta construção foi preciso uma relação de confiança e respeito mútuo. Foi preciso romper com papéis de simples aprendizes, no caso dos/as alunos/as, de executores/as, no caso dos/as educadores/as ou de apenas

dirigentes, no caso dos/as sindicalistas e também da coordenação pedagógica. Era um exercício de reconstrução do campo educativo a partir dos seus diferentes participantes, buscando contribuir para a formação humana desses sujeitos. Para isso era necessário romper com a velha dicotomia entre pensar e o fazer, planejamento e execução, que, incorporada através da experiência no mundo do trabalho, se reproduz no setor educacional.

É importante salientar que tínhamos presente a complexidade social na qual as pessoas se formam e que nenhuma ação educativa, em si, tem poder de solucionar os complexos problemas que impedem uma formação humanizadora dos sujeitos. Mas, por outro lado, temos presente que a educação ainda é um lugar privilegiado para construção de processos de mudanças. Como disse Paulo Freire:

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação, segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja, por si só, a alavanca da transformação. [...] Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. [...] Então cabe àqueles/as cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante (FREIRE, 1986, p. 47).

Os sujeitos coletivos trouxeram para o Projeto Evolução uma visão de trabalho, de educação, de formas de ensinar que se expressaram na prática pedagógica. Essa expressão não é neutra, ela está alicerçada nos “registros”<sup>79</sup> (JOSSO,2004) e no significado que cada um dá para compreender o vivido em relação com o mundo. Essa população, que construiu a prática pedagógica no Projeto, tem seus registros em “ter experiência”, em uma região onde um modo de

---

<sup>79</sup> Os “registros” a que Josso (2004) se refere são os “psicológicos, psicossociológico, o sociológico, o político e o econômico” (p.39).

produção acompanha a história desses sujeitos e se reflete em seus outros espaços e tempos de formação. Como diria Freire (1985): “*É preciso compreender que estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando idéias para compreendê-la. E essas idéias-modelo, serão idéias que irão se fazendo com a realidade*” (p. 40).

Para a construção de uma prática pedagógica emancipatória, como a afirmada por Freire (1985), não se deve partir do conceito para entender a realidade, mas sim partir da realidade para, através do conceito, compreender esta realidade. Nesse movimento o conceito deve ser considerado uma mediação para compreender a realidade.

#### 4. NAS TRAMAS DA FORMAÇÃO HUMANA

Para expressar a concepção de formação humana, da qual sou cúmplice, usarei como metáfora uma tecedura<sup>80</sup>, composta por seus múltiplos fios, cores e nós. A palavra nó, na língua portuguesa, está relacionada a ligação ou enlace de partes. Tecer é produzir tramas que a cada movimento produzem matizes e desenhos abertos à originalidade e à criatividade. Uma tecedura pode, assim, permitir sempre a inserção de novos fios. Enquanto humanos, estamos em constante processo de formação. Nos formamos em todos os nossos espaços do viver, construindo a própria práxis.

As idéias dos homens são efetivamente resultado de sua vida real, mas concebida esta como atividade prática, como ser consciente ou expressão consciente do ser, mas os homens não se acham simplesmente determinados por uma dada realidade, mas criam essa realidade, formam parte dela. Reproduzem essa realidade ou tentam transformá-la (MARX, Apud. ENGUITA, 1998, p. 74)<sup>81</sup>.

Assumir a educação como um processo sócio-transformador é percebê-la como um dos fios que tecem nossa formação humana de sujeitos históricos, autores de uma práxis promotora de ação e reflexão.

---

<sup>80</sup> Ato ou efeito de tecer. Tecelagem. 2. Os fios que atravessam a urdidura (RIOS, 1999, P.513).

<sup>81</sup> Tomo parte do diálogo de Marx e Feuerback sobre processo de consciência do homem e circunstância para explicitar o processo de formação e autoformação do sujeito em suas relações com o mundo, buscando compreendê-la no contexto da prática educativa.

Na concepção marxiana, o homem onilateral deve ser o ponto de partida e de chegada de um processo de formação humana.

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 1996, p.78).

Para Bernard Charlot (2000) e Mariano F. Enguita (1993), a educação é um processo de construção do outro e de si mesmo, um movimento que se desenvolve ao longo da vida, “aprender é viver com outros homens com quem o mundo é compartilhado” (CHARLOT, 2000, p.53), assim, “eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo, a educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se” (op.cit. p.54).

Nessa perspectiva de educação como humanização, segundo Mariano F. Enguita (1993), nenhuma corrente pedagógica, à exceção de Paulo Freire, pode se “proclamar herdeira da concepção marxiana da educação” (p.100). Segundo o autor, o cordão umbilical que une Marx a Freire se expressa no texto:

A concepção humanista e libertadora da educação[...] jamais dicotomiza o homem do mundo. Em vez de negá-la, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável [...] estimula a criatividade humana, tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos históricos sociológicos. [...] reconhece que o homem se faz na medida em que, no processo de sua humanização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz, de desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser de práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como ser histórico. [...] Em vez de homem-coisa, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo (FREIRE, APUD. ENGUITA, 1993, p.103).

A concepção da pedagogia freireana tem como fundamento o potencial do ser humano para ser mais. Dialoga com uma visão de transformação do sujeito e da realidade. A educação, enquanto expressão da natureza humana, fazendo-se na história, precisa de condições concretas sem as quais se distorce. A prática pedagógica para esta transformação deve romper com a “curiosidade ingênua” que caracteriza uma leitura pouco rigorosa do mundo e alcançar a curiosidade exigente, metodizada com rigor. Uma educação não neutra, onde a relação pedagógica entre os sujeitos e o ambiente seja uma prática transformadora.

Nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica a união desses saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar em ação (FREIRE, 1985, p.60).

Em cada época histórica os/as sujeitos se formam tendo como fios da sua trama as condições materiais, os valores éticos e estéticos de seu tempo. Aqueles e aquelas que compreendem a história da humanidade como processo humano reconhecem o seu caráter dialético e descontínuo. Vivemos sob condições dadas, mas também somos sujeitos que, a todo tempo, provocamos alterações nessas condições, numa processualidade dialética que nos move deslinearmente, produzindo o movimento histórico da humanidade.

#### **4.1 FORMAÇÃO HUMANA: OS LUGARES DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO TRABALHADOR**

Para situar parte do processo da formação humana dos sujeitos do Projeto Evolução, tomo como ponto de partida as categorias trabalho e educação, que serão historicizadas mais adiante, como espaços privilegiados de nosso processo histórico

de ter experiência. Neste estudo elas são categorias fundamentais, principalmente por envolverem a formação dos/as trabalhadores/as.

O debate sobre a formação dos/as trabalhadores/as tem sido realizado por diferentes atores no Brasil. Este debate vem sendo fomentado pela realidade concreta das modificações sociais na atualidade. O crescente desemprego, um novo padrão de gestão e a reestruturação produtiva, mesmo que esta não atinja todos os setores produtivos com a mesma intensidade, têm demandado novas exigências para a educação e a escola e modificado a expectativa de formação do/a trabalhador/a.

Segundo Jorge González (2003), no Brasil podemos caracterizar estas mudanças relacionadas ao processo de globalização como sendo de ordem política, econômica e cultural. Elas estão relacionadas, entre outros fatores, a um novo paradigma de organização mundial, a redução dos postos de trabalho em todos os setores, ao enfraquecimento das instituições da sociedade civil nas mediações com o Estado e com o desaparecimento dos direitos ao trabalho. Estas alterações tem exigido um/a trabalhador/a com 'novo perfil' e novos desafios para a sua formação.

Há um elemento ideológico subjacente no uso do termo novo perfil, ao presumir que a falta de qualificação para o trabalho se caracteriza como um problema de vontade pessoal ou de gestão do ensino pela escola, ou seja, um sujeito "empregável" será resultado de uma escola "bem" gerenciada.

É verdade que a reestruturação produtiva gera novas exigências de saberes para o trabalho, e, como consequência, os/as trabalhadores/as precisam de uma

formação que atenda às novas demandas. Não comungamos, porém, do ideário de que o aumento da educação básica e profissional seja suficiente para que todos/as desempregados/as sejam inseridos/as novamente no mercado de emprego. Conforme alerta Acácia Kuenzer (1998), a educação, seja ela geral ou profissional, deve ser colocada como um direito dos trabalhadores aos saberes da técnica e das ciências, que são produzidos socialmente.

Um processo educativo alicerçado nesta visão pressupõe que seja concebido e praticado uma interação com a totalidade social onde o/a sujeito está inserido/a. A formação do sujeito trabalhador/a acontece em conformidade, ou em tensão, com as relações sociais construídas na sociedade e se concretiza pela reprodução e pela negação, sendo, portanto, dialética. Jorge González (2003) propõe, a partir de um referencial lukacsciano, compreender a complexidade da formação dos sujeitos numa perspectiva de múltiplas práticas sociais, de seus movimentos e das categorias fundamentais que a estruturam em cada momento histórico.

Assim, concebendo o sujeito trabalhador como ser indissociável da totalidade social concreta, ele traz consigo as marcas de seu tempo, de suas ações e interações concretas e de seus espaços formativos. Poderíamos dizer que os processos vividos no trabalho se reproduzem na ação individual e coletiva, sendo que é no trabalho que se origina a totalidade concreta do/a trabalhador/a. O trabalho, independente das formas sociais que o produziram ou produzirem, é ineliminável e, portanto, elemento central na estrutura constitutiva do ser social *sendo, portanto, educativo* (González, 2003, p.7), (*grifo meu*).

A formação humana tem como pressuposto a compreensão do sujeito inserido em seu contexto histórico, em sua diversidade, sendo, assim, um ser social.

Nesta perspectiva, os sujeitos levam para seus diferentes espaços de atuação valores e saberes que se expressam no presente, mas que de alguma forma se

baseiam no passado, e projetam um futuro. A construção de uma prática pedagógica emancipatória deve, prioritariamente,

compreender e identificar a totalidade social das esferas formativas e a sua relação com os indivíduos, o que nos forneceria pistas para o entendimento da construção social do indivíduo tendo presente que a totalidade social se expressa nas ações individuais – cotidianas, na tensão entre indivíduo e sua generalidade posta como possibilidade histórica na contradição: Capital- Trabalho- Emancipação Humana (GONZÁLEZ, 2003, p3).

Pensar a educação como processo de humanização requer construir, com homens e mulheres, lugares de prática, de relações sociais e de conteúdo onde esses sujeitos estejam no palco. Os princípios fundantes de uma pedagogia emancipatória devem estar ancorados em valores que construam o educar como sendo “nada mais do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética” (Arroyo: 1998, p.144). A formação humana dos sujeitos deve estar alicerçada no sujeito como ser histórico e social, que possui uma experiência e saberes advindos desta experiência. Um sujeito que está em permanente processo de humanização, conforme Lukács:

O homem [*mulher*] na medida em que é homem [*mulher*], é um ente social, segundo o qual, em todo ato de sua vida, reflita-se esse ou não em sua consciência, o homem [*mulher*] sempre e sem exceções realiza ao mesmo tempo, e de modo contraditório, a si mesmo e ao respectivo desenvolvimento do gênero humano (LUKÁCS, apud GONZÁLEZ: 2003, p.). (*grifo meu*).

Este processo de humanizar-se deve alicerçar-se na práxis humana revolucionária, enquanto capacidade de reconhecer, agir e transformar a realidade em que está inserido/a.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem [*mulher*] como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade

[humano social] e que, portanto, compreende a realidade. A práxis do homem [mulher] não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade [...] A práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana (KOSIK, 1976, p. 223 –224).

No trabalho como formador de cultura e produtor de conhecimentos, e portanto, também um processo de humanização.

O trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. [mundo da liberdade] (FRIGOTTO, 1989, p. 14).

Esta visão de trabalho como atividade humana não está ancorada apenas em uma compreensão ingênua das condições de sua realização em uma sociedade capitalista. Muito menos sustenta que educação, em si mesma, seja suficiente para o rompimento das relações históricas entre capital e trabalho. Antes, porém, busco compreender o trabalho dentro dessa época e em sua complexidade como deformador do sujeito, e também como formador de identidade, de cultura e de modos de vida, mantendo suas contradições e o seu caráter ontológico.

O sujeito ontológico, a práxis humana e o trabalho como formador são elementos fundantes de uma pedagogia emancipatória. Eles fornecem sentido ao processo de educar e se educar no contexto social e na relação entre pessoas. Segundo Miguel Arroyo (1998):

Toda educação acontece entre sujeitos. É constitutivo de toda prática educativa e cultural ser uma ação humana, de sujeitos humanos, daí estar sempre marcada pela diversidade de experiência do sujeito que dela participam. Neste sentido toda pedagogia do trabalho, da escola, ou da família é humanista, adquire seu sentido no fato de ser uma ação humana (ARROYO, 1998, p.165).

O sujeito se educa, “adquire saber” no seu cotidiano e em seus múltiplos espaços formativos. Neste viver, constrói sua experiência. Charlot (2000, p.60), considera que “não existe saber sem uma relação com o saber” e que este vem da condição de ser homem e ser mulher aprendente. E que esse processo de aprender tem uma estreita relação com o outro e com o próprio sujeito e, assim, produz conhecimento e saberes.

Compreendo esta relação do sujeito consigo, com o outro e com seu entorno como sendo a sua experiência, que o constrói e ao seu saber.

Uma ação pedagógica emancipatória deve estabelecer uma relação profunda com os saberes dos atores de sua construção. Tendo como fundamento que:

Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as relações internas e não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal. [...] A idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação desse sujeito como os outros (que o co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (op.cit, p.61).

Esta relação do sujeito com o saber coloca a experiência e os saberes da experiência como o ponto de partida do processo formativo que tem no horizonte a luta pela emancipação humana. Consideramos o sujeito como um ser que faz sua história e que constrói uma práxis humana que se expressa no fazer do trabalho e na produção de subjetividades. Em Maria Clara Fischer (2004), o conceito de experiência ganha concretude, ganha movimento e vida e um respeito profundo ao

outro e às formas pelas quais eles vão dando sentidos e significados ao conhecimento.

Analisar saberes oriundos da experiência imediata dos sujeitos, na sua relação com as experiências prévias de vida e de trabalho é, talvez, penetrar, a partir de situações e sujeitos singulares, na efervescência contraditória do e no cotidiano, permitindo captar as relações entre o 'velho e o novo' para aprender [...] que, no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil e dos movimentos sociais (FISCHER: 2004, p.140).

Em Jorge Larrosa (2002), encontramos um sujeito da experiência que pode ser o território de passagem, ser o ponto de chegada, ou ainda ser o espaço onde tem lugar o acontecimento. Assim, o componente fundamental da experiência é a sua capacidade de formação e transformação. Ou ainda, “É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p.25-26).

Os princípios de uma pedagogia emancipatória devem dar lugar à experiência e aos saberes das experiências dos seus sujeitos, buscar dialogar com o vivido, o sentido e o agir dos sujeitos.

Em Marie-Christine Josso (2004), o conceito de experiência tem relação com a globalidade do sujeito em suas dimensões psicossomáticas e sócio-culturais, “ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e consciências”. Mais do que vivência, a experiência tem relação com nossas opções para dar seqüência à vida.

Se aceitarmos, por convenção verbal, que os saberes resultam da experiência de outrem e que os saberes socialmente valorizados são

elaborados segundo modalidades sócio-culturais concretas, [...] que os conhecimentos são frutos de nossas próprias experiências, então a dialética entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre na elaboração de uma vivência em experiências formadoras, porque a última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas (JOSSO, 2004, p.49).

Percebe-se que as experiências de vida definem nossa forma de atuar nos diferentes espaços. Assim, nosso passado está sempre em nosso presente, mas por si só não é definidor de nosso futuro, como se a realidade já estivesse dada.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através do hoje. De modo que o nosso futuro baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1979, p. 33).

Em Freire (1979) e em Josso (2004), o homem e a mulher são inseparáveis de sua historicidade. Tendo esta perspectiva como orientadora de uma prática pedagógica, o educando será sujeito ativo de sua própria educação, uma educação participativa. Neste sentido, ligada à vida. Uma educação “que forme o homem [a mulher] integral, que desenvolva os valores morais e estéticos, que permita adquirir habilidades que sirvam para caminhar na vida, que desenvolva o sentido social e solidário” (SILVA, apud. ARRUDA: 1989, p.71).

Esta visão de educação, de experiência formadora, como define Josso (2004), remete questões para os atores sociais que historicamente atuam na formação do trabalhador. Qual tem sido a função da escola para os/as educadores/as e trabalhadores/as? Que visão de trabalho têm estes sujeitos sociais? Como a formação do/a trabalhador/a tem sido definida ao longo de nossa história? De uma forma geral, os/as educadores/as consideram que a escola tem

como função a preparação para o trabalho. Mas a real aproximação da escola e o trabalho ainda se constitui em um grande desafio para os/as educadores/as, sindicalistas e trabalhadores/as e para a sociedade como um todo. Como nos diz Mariano F. Enguita (1989), “salta aos olhos a necessidade de compreender o mundo do trabalho para poder dar a devida conta do mundo da educação” (p.vii), e talvez, vice-versa.

Reafirmar o trabalho enquanto “práxis humana, material e não material, que objetiva a criação de condições de existência e que, portanto, não se encerra na produção de mercadorias”, e a práxis como sendo “o fundamento do conhecimento, posto que o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade e porque atua praticamente, o que confere materialidade ao pensamento” (Kuenzer:1998, p.58), são fundamentos que nos orientam na busca dos vínculos entre o trabalho e a educação.

#### **4.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS SUJEITOS**

Os/as trabalhadores/as têm se constituído como classe estabelecendo relações interculturais que se processam de forma complexa e contraditória.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiência comum (herdadas e partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus [...] A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais (THOMPSON, 1987, p. 10).

Em Paulo Freire (2003), os sujeitos da classe são seres históricos e historicamente condicionados, “às vezes, nem sequer, ao atuar, estamos

conscientemente claros da concepção da história que nos marca” (p.32). Dentro desse pressuposto expresso pelo autor, pergunto: Quais os sentidos de trabalho e de educação têm os sujeitos do projeto Evolução? Quais os reflexos desses sentidos no trabalho pedagógico? Qual experiência e que saberes se encontraram no Projeto Evolução podendo ter, ou não, contribuído para a formação humana de seus sujeitos?

O trabalho, na formulação marxiana, é o marco inicial do processo de humanização do ser social. Dialeticamente, ele é formador e deformador dos sujeitos. Pelo trabalho nos humanizamos e nos desumanizamos. *A experiência humana do trabalho* deve ter, então, um lugar fundamental que vise a superação histórica de sua desumanização.

Assim, quais marcas e sentidos ele produz em nossas vidas? Como sua construção histórica se reflete em nosso sentido de humanos e no nosso lugar “humano”? Qual a importância de valorizar a vivência no trabalho e os seus aprendizados de solidariedade? Certamente estas questões, que não serão esgotadas nessa pesquisa, buscam dar legitimação a uma outra concepção de trabalho e de educação que não a predominante na atualidade. Compreendê-las é fundamental para transformá-las.

Neste sentido, a visão de ser humano não pode se reduzir à sua dimensão econômica, mas considerar a integralidade do ser na sua constante luta por ser sujeito, protagonista individual e coletivo do seu tempo. A visão de educação não pode se restringir à escolarização, sendo fundamental reconhecer que a experiência forma o sujeito. O trabalho necessita ser compreendido tanto nas suas manifestações históricas como na sua dimensão ontológica, possuindo um lugar central na humanização e na desumanização das pessoas (FISCHER, 2004, p. 140).

Susana Albornoz (2002), ao definir a categoria trabalho, nos convida a mergulhar nos seus diversos significados, do trabalho de *parto* ao trabalho na produção.

Na linguagem cotidiana a palavra trabalho tem muitos significados.[...] às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana natural de transformação da matéria em objetos de cultura. É o homem [e a *mulher*] em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas (p.8). (*grifo meu*).

Mas o trabalho, segundo a mesma autora, se configura em outras atividades que não estão ligadas à transformação da natureza ou para a sobrevivência. Neste sentido, fazer uma dissertação, dedicar-se a uma obra de arte, realizar serviços de interesse público, coletivo ou particular, o nascimento como o ‘trabalho de parto’, dispêndio de energia, cuidar dos filhos/as são as diferentes manifestações do que aprendemos como *trabalho*. Enfim, ele é um movimento integrado entre o físico e o intelecto, “neste sentido o trabalho possui o significado ativo de um esforço afirmado e desejado para a realização; onde até mesmo o objetivo realizado, a obra, passa a ser chamado trabalho. Trabalho é esforço e resultado” (op.cit. p.11-12).

O trabalho se transforma e é histórico. Da produção para a subsistência ao trabalho assalariado na sociedade industrial, e hoje, para alguns, pós-industrial, pode-se traçar uma longa história de condicionamentos e resistências daqueles que vivem do trabalho. Mas, como os sujeitos, a partir de seu lugar no mundo, dão sentidos, coletivo e individual, ao trabalho? Em que sua vivência de trabalho os/as formou? Para esta compreensão é preciso estar atento às condições de raça/etnia, gênero e local geográfico urbano/rural, nas quais nos tornamos humanos.

Considerarei fundamental, para minha análise, atentar-me à experiência de trabalho dos sujeitos e as concepções construídas por eles/as. Uma vez que assim como Suzana Albornoz (2002), considero que “ a produção do objeto pelo homem é ao mesmo tempo um processo de autoprodução do homem” (p.63).

As experiências de trabalho dos sujeitos entrevistados/as são semelhantes a de todos os que vivem do trabalho assalariado nas fábricas de calçado na região. Neste sentido, as histórias dos/as educadores/as, sindicalistas ou dos educandos/as trazem em comum as marcas da condição de assalariados/as. As histórias trazem sua humanização e desumanização pelo trabalho, como podemos perceber nos relatos dos/as entrevistados/as que registramos e sobre os quais tecemos comentários.

Vamos, então, aos fragmentos das entrevistas de onde emergem a vivência do trabalho e o sentido atribuído ao mesmo.

Trabalho para mim, meu Deus, isso está tão incluído em nossas vidas. Eu não sei, vejo como qualquer outra coisa. Por exemplo, assim, não que seja banal, mas se faço algo com amor, é trabalho. Quando limpo minha casa faço com amor, tenho o prazer de ver ela limpinha, de ver o resultado. Eu não diferencio essas coisas na minha vida. Estou dando uma aula particular, depois eu estou na escola, ou em casa. Eu tento equilibrar tudo, é tudo legal. O que me leva é o prazer. É legal estar brincando com a Júlia [filha], é legal estar dando aula, é legal limpar a minha casa. Para mim isso é que é trabalho, é uma parte de nossa vida (Educadora Bartira).

Em outra entrevista a sindicalista Ernestina relata sua experiência de trabalho.

Eu trabalhei fora desde os 12 anos. No comércio e na fábrica de calçado. Com relação ao trabalho, às vezes dizemos que quando nossos filhos são pequenos eles nos dão serviço, depois de grandes eles nos dão trabalho. Não sabemos aonde eles vão e outras coisas. E tem o trabalho tradicional, aquele que fazemos para sobreviver. Mas, para mim, o trabalho,

do mais simples ao mais graduado, se ele for feito com honestidade tem o mesmo valor. (SINDICALISTA ERNESTINA).

Xico Lara (2003) afirma, eu concordo, e essas duas entrevistadas confirmam, que o ser humano é integral na medida exata em que busca um equilíbrio entre o público e o privado. Nesta medida, “podemos entender como trabalho todas aquelas atividades realizadas – não a valorização do capital mas a reposição criativa das condições do bem viver ou desse nosso modo cultural de viver próprio dos agrupamentos humanos, isto é, a reposição criativa da(s) cidade(s) humana(s)” (p.48). Mas aqui aparece uma outra significação do trabalho, aquele do cuidar, também conhecido como trabalho na reprodução. Segundo o autor, o movimento feminista ao questionar a divisão do trabalho entre as esferas da produção e da reprodução<sup>82</sup> teve o mérito de quebrar com essa visão reducionista do trabalho, contribuindo para a compreensão dialética do capital, ou seja, sua capacidade de estender as relações de produção do trabalho para todas as outras esferas do humano. Isto não alterou o quadro mas, pelo menos, provocou um olhar diferenciado sobre as concepções de trabalho e de classe em nossa sociedade. E, com certeza, não é por acaso que essa relação como o trabalho da reprodução, presente no relato das duas entrevistadas, tenha sido feita por duas mulheres que socialmente têm realizado seu trabalho, ora remunerado como assalariadas, ora sem remuneração no trabalho doméstico. O que vejo, também, é a necessidade e o cuidado de, ao se implementar práticas pedagógicas centradas no saber dos sujeitos, vê-los enquanto classe que vive do trabalho e reconhecê-los, ao mesmo tempo, nas suas diferenças, principalmente as de gênero.

---

<sup>82</sup> O trabalho na reprodução está relacionado com todas as atividades de cuidado humano necessárias para garantir o desenvolvimento físico e emocional. De modo geral, é realizado pelas mulheres nos lares. Também recebe a denominação de trabalho doméstico.

O sentido atribuído ao trabalho por uma mulher negra, mostra a sua versão mais dura. A condição de gênero, associada à raça e acrescida das desigualdades sociais impostas por uma formação social excludente, como aconteceu no Brasil, têm grande influência no sentido dado ao trabalho do sujeito.

Vejamos a fala da educanda Luísa, negra, atualmente militante do movimento negro.

Eu trabalho desde os 5 anos de idade. Trabalho para mim é luta. Uma luta constante que a gente tem, em uma atividade ou outra. Para mim, lavar o chão ou limpar uma parede é trabalho. A gente tem que trabalhar, essas coisas... o que tu estas fazendo aí é um trabalho- [referindo-se ao ato de entrevistá-la], eu acho que tudo é válido na palavra trabalho, é luta constante (EDUCANDA LUÍSA).

O trabalho no olhar da entrevistada é luta e necessidade de sobrevivência. A trajetória de trabalho dela poderia ser uma fotografia das outras histórias de homens e mulheres no Brasil, embora ela retrate uma realidade específica da migração da zona rural no Rio Grande do Sul para o Vale do Sapateiro, para a inserção nas fábricas de calçado.

A transição do trabalho rural para o urbano nas fábricas de calçado constitui parte relevante do conjunto da experiência de trabalho da entrevistada e da maioria dos sujeitos do Projeto Evolução. Em relação às mulheres, principalmente as negras, suas experiências como trabalhadoras domésticas também compõem essa história.

Mas, de onde retiramos esse sentido do trabalho como sina, destino, algo que tem de ser o centro de nossa preocupação diária? Repetindo a fala da

educanda: “A gente tem que trabalhar”. Segundo Mariano F. Enguita (1989), nem sempre foi assim, o modelo de trabalho que conhecemos na atualidade é recente, começa a se configurar no século XVI. Nossa cultura sobre o trabalho e a construção da classe trabalhadora foi se configurando historicamente na humanidade através de conflitos que geravam resistências às alterações dos modos de garantir a existência e a aceitação das modificações.

O fatalismo do trabalho se expressa tanto pelos valores da religião quanto pela música e poemas: “Ganharás o pão pelo suor do teu rosto”<sup>83</sup> ou, “Sem o seu trabalho o homem não tem honra”<sup>84</sup>, “Me matam se não trabalho e, se trabalho, me matam, sempre me matam, me matam”<sup>85</sup>. Nesses fragmentos, musical e religioso, encontramos valores ligados ao trabalho construídos ao longo da evolução da humanidade.

Na conversa com outra educadora entrevistada, os sentidos do trabalho são expressos pelos valores morais disseminados pelas instituições sociais, entre elas a família, e deixam suas marcas.

Eu venho de uma família rural. Até hoje eles trabalham na agricultura.  
Trabalho para mim...trabalho é passar trabalho. A gente aprendeu em casa que quem não trabalha é vagabundo. Por enquanto, trabalho é minha fonte de sobrevivência. Eu penso assim, gostaria de trabalhar menos, receber mais e curtir mais a vida (EDUCADORA SONIA).

---

<sup>83</sup>“Nas economias de subsistência, como era a época que foi escrito o Antigo Testamento, o pão e os alimentos em geral não eram “ganhados”, mas produzidos, ou obtidos. Ganhar é uma expressão própria de uma economia monetária desenvolvida pelo trabalho assalariado” (ENGUITA, 1989, p. 56).

<sup>84</sup> Letra da música “Um Homem Também Chora”, autor: Gonzaguinha.

<sup>85</sup> Letra da música “Me matan si no trabajo”, de Nicolas Guillén/ Daniel Viglietti.

Na fala da educadora podemos perceber que as condições sob as quais vamos fazendo nossas futuras escolhas de trabalho e de profissão, via a escolarização, têm muita ligação com a situação de classe, gênero e raça, como já vimos. A disciplina para o trabalho, neste relato, tem forte influência da família. Mas esta disciplina quase naturalizada para o trabalho assalariado tem história e construção social.

Quem não trabalha é vagabundo. Esse sentido “disciplinar” dado ao trabalho foi paulatinamente instituído. Podemos elencar, entre outras, como formas de controle de disciplina a partir do século XIV: a simplificação da produção pela maquinaria; o trabalho das mulheres que, pelas condições da sociedade patriarcal, eram mais vulneráveis; o trabalho das crianças, que em função da idade, embora fossem tratadas como adultos, estavam mais propensas a obedecer sem questionar.

No século XVIII na Inglaterra, diversas foram as estratégias para levar os camponeses e os artesãos para as fábricas. Mariano F. Enguita (1989) torna visíveis os artifícios usados e as diferentes formas de violência a que o povo foi submetido. Com os meios produtivos nas mãos dos empresários, as terras sendo utilizadas para pastagem e não para o cultivo, os sobrantes das distribuições de terras e os expulsos das terras pelas novas formas de utilização das mesmas eram forçados, a partir de leis, como a Lei dos Pobres<sup>86</sup>, a se apresentarem nas fábricas. Os que não o fizessem voluntariamente eram enviados/as para oficinas públicas, onde eram submetidos/as a severa disciplina. Qualquer ausência deveria ser autorizada por mestres e empresários. Qualquer ajuda ou socorro estava condicionado ao trabalho

---

<sup>86</sup> Refere-se a uma legislação que começa a surgir no século XVI, visando a obrigar uma massa de pessoas a se inserirem no trabalho fabril. As leis permitiam açoitar, marcar a ferro e executar, caso a pessoa fosse reincidente em “vagabundagem” Enguita (1989).

em oficinas coletivas. A vagabundagem era tratada com severidade e os governos e juízes garantiam o aspecto legal dessa violação dos direitos do povo. Desta forma, a disciplina para o trabalho vai sendo implementada até chegar às formas e sentidos que conhecemos hoje.

Outro fator de produção dos sentidos do trabalho é o moral. Neste espaço a Igreja exerceu um grande papel para a aceitação das normas no mundo da produção. “O trabalho dignifica o homem”. Na Europa do século XVII, vão se modificando os costumes, as festas da produção, as festas religiosas e a santa segunda-feira, que era reservada para compras e negócios pessoais<sup>87</sup>.

Não bastava, ademais, limitar o descanso, mas era necessário também controlá-lo. O domingo sabático, dedicado à oração, à observância religiosa e ao recolhimento em família, era a alternativa ao domingo de diversão que podia se prolongar em cansaço ou ressaca na segunda-feira de trabalho. Os hábitos tradicionais que não se encaixavam na nova cultura industrial tinham que ser desacreditados” (ENGUITA, 1989, p.56).

O trabalho vai tomando feições próprias a cada momento histórico. Aos poucos, mas com grande voracidade, o capitalismo vai instituindo novos significados ao trabalho, até a forma consolidada que conhecemos hoje de trabalho assalariado. Cada vez com menos tempo para a produção do viver e mais tempo de dedicação ao emprego ou à necessidade de se manter empregável. Desta forma, os sentidos do trabalho em nossa fase atual são principalmente associados ao valor de troca.

Trabalho é troca. Você desenvolve determinada função para receber um recurso. Acho que é uma troca. Tu tens um conhecimento para

---

<sup>87</sup> O costume de não trabalhar na segunda-feira, no século XVII, era tradicional nos poços das minas e se estendeu para outros setores da indústria e produção artesanal familiar. Era um dia reservado para outras tarefas de organização do trabalho, manutenção de maquinários e compras. Porém, somente os homens guardavam o ‘feriado’. Mulheres e crianças mantinham a rotina. Essa prática foi duramente perseguida por aqueles que buscavam dar nova disciplina para o trabalho. Sobre o tema ver Thompson (1998).

dar e precisas de dinheiro. Você sabe que eu não gosto muito disso, né? Eu acho isso bem complicado, viver em função do dinheiro (Educadora Olga).

Este foi o legado dos/as trabalhadores/as que foram desprovidos dos meios de garantir a vida, seja pela expropriação da terra ou dos instrumentos de produção, tendo como única saída vender sua única mercadoria, a força de trabalho, e dela garantir a sobrevivência.

Diversas foram as formas pelas quais os povos ocidentais foram sendo conformados/as aos modos de produção dentro das revoluções industriais. Uma das alterações mais marcantes foi o deslocamento da forma de utilização do tempo, que era orientado pelas tarefas familiares.

O trabalho podia ser interrompido a qualquer momento para comer ou beber, para conversar com os companheiros ou para rezar. A venda podia ser abandonada, pois os clientes sabiam onde encontrar o vendedor ou podiam voltar mais tarde, o horário é interminável, mas o indivíduo conserva um controle pleno sobre sua distribuição interior, podendo decidir sobre interrupções de seu trabalho, sua desaceleração, sua intensificação” (Enguita, 1989, p.37).

A organização do trabalho orientada por tarefas vai sendo modificada<sup>88</sup> com as novas disciplinas na organização da produção industrial. Assim, começa o controle do tempo no século XVIII.

Assim que se contrata a mão-de-obra real, é visível a transformação da orientação pelas tarefas no trabalho de horário marcado.[...] Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre tempo do empregador e o seu próprio tempo. E o empregador deve usar o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo e sim o gasta (THOMPSON, 1998 p.272).

---

<sup>88</sup> Thompson (1998) escreve que a orientação do trabalho pelas tarefas, em uma comunidade, garante uma relação entre vida e trabalho. As relações sociais e de produção são misturadas e não há grande conflito entre trabalhar e passar o dia.

O tempo passa a significar dinheiro. Repetido por todos, esta é uma ‘verdade’ que ainda hoje reiteramos, mesmo em tempos de pouco emprego.

Um outro registro sobre o grau de controle do tempo dos/as trabalhadores/as nas novas formas de produção e a repressão às práticas populares de festas e bebidas é a lição de inglês que os imigrantes nos EUA recebiam no início do século XX.

Ouçó o apito. Devo apressar-me. Ouçó o apito de cinco minutos. É hora de entrar no trabalho. Pego o cartão do quadro de entrada e coloco no quadro do departamento. Troco de roupa e me disponho para trabalhar. soa o apito e início. Como meu almoço. Até então é proibido comer. Soa o apito cinco minutos antes de começar. Preparo-me para ir trabalhar. Trabalho até que soe o apito de saída. Deixo meu lugar em ordem e limpo. Ponho todas as minhas roupas no compartimento. Devo ir para casa (HOGAN apud ENGUITA, 1989, p.58).

O trabalho continua sua caminhada, tomando distância do seu sentido de liberdade e se aproximando cada vez mais do reino da necessidade. Vejamos a fala um dos sindicalistas.

Eu queria que trabalho [...] não é o que é né? Eu queria que fosse aquele labor, aquilo que você faz fruto de seu prazer e da sua satisfação. É exercer determinada função e aquilo te satisfazer. É o que eu gostaria que fosse para todo mundo. Infelizmente não é isso. Hoje, para mim, trabalho é necessidade de sobreviver em um sistema que impõe uma dependência financeira. Trabalho é sobrevivência (Sindicalista Ernesto).

Esta visão de trabalho expressada pelo sindicalista é, certamente, uma construção histórica. Nas diversas épocas da civilização, podemos encontrar traços dessa construção. Portanto, independentemente da forma da organização, os modos de produção em suas diferentes conceituações e sentidos do trabalho estão todo tempo nos formando e deformando.

Estes relatos retirados das entrevistas revelam diversos valores e sentidos atribuídos ao trabalho: moral, honestidade, dureza, alienação, prazer, disciplina. São valores que aprendemos a associar ao trabalho e que transferimos para outros espaços de nossa atuação.

Na América Latina, a escravidão de índios e negros segue os modelos implementados na Europa de exploração pelo trabalho e aculturação. No Brasil, conforme Enguita (1989), no final do século XIX, a versão dos donos de fábricas sobre os/as trabalhadores/as era semelhante ao que foi passada no início da industrialização nos países europeus, embora, aqui, a economia estivesse alicerçada na agricultura.

No século XX o capitalismo expande sua ação. Os países periféricos do grande capital iniciam os seus processo de industrialização e este vai ocorrer de forma subordinada. Os direitos sociais alcançados por trabalhadores dos países do centro do capital não são estendidos, com a industrialização, aos trabalhadores/as nacionais.

A industrialização, intensificada na segunda metade do século XX, trouxe êxodo rural, seja por falta de políticas de distribuição da terra ou pela automação da produção agrícola, e uma aglomeração urbana gerada, entre outros fatores, pela ilusão de conseguir trabalho nas indústrias. Outro fator era a garantia à educação, atendimento à saúde, que no meio rural eram precários.

A conformação da força de trabalho no calçado no Vale, no início dos anos 70, tem muita semelhança com a historicidade da organização da produção. Primeiro, a especialização do trabalho artesanal domiciliar, ou em atelier, é levado para as fábricas. Em um segundo momento, a especialização da produção, com o surgimento do cortador, da costureira, do montador e a utilização de maquinárias simplificam as tarefas e possibilitam a entrada de uma grande quantidade de trabalhadores/as expulsos da terra. Esse processo aumenta a produtividade, sem aumentar o custo com a força de trabalho. Muitos desses/as trabalhadores/as, que vieram nos anos 70 para a região do Vale, com o fechamento de fábricas nos anos 90, fazem o caminho de volta, inserindo-se em movimentos de reivindicação pelo direito à terra<sup>89</sup>.

Por esse caminho, podemos afirmar que os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores são produzidos por várias razões. Certamente estão ligados às vivências imediatas, singulares, mas também são construídos e constituídos por valores relacionados a elementos históricos e civilizatórios, à formação social, condição de gênero, raça/etnia e lugar de origem. Porém, a meu ver, a dimensão de liberdade da categoria trabalho é mantida. O desejo que ele seja criativo e prazeroso está relacionado a sua inerente contraditoriedade e por se dar nas relações sociais. Por ser uma atividade humana, mesmo sob condições desumanizantes, alienado, o trabalhador em sua ação concreta na prática cotidiana modifica esse trabalho e, portanto, modifica a si mesmo. Porém, como afirma Kuenzer (1991), devemos compreender o caráter contraditório do trabalho.

---

<sup>89</sup> O Jornal A B C Domingo, de 1º de março de 1998, traz a reportagem: “Idas e vindas por um pedaço de terra”. São entrevistas com colonos que deixaram a agricultura e vieram trabalhar nas fábricas de calçado e agora, sem emprego, tentam retornar para o campo.

A não historicização da concepção de trabalho pode levar à falsa percepção de que todo e qualquer trabalho é humanizador e transformador das relações sociais. Havemos de considerar que, embora determinadas características do trabalho se façam presentes em todas as épocas e formações sociais, o que permite que se formule uma concepção de trabalho em geral, é ele se revestir de especificidades decorrentes de cada modo de produção. [...] Assim, o trabalho se apresenta como o momento de articulação entre subjetividade e objetivação, entre consciência e mundo da produção, entre superestrutura e infraestrutura, compreendidos como pólos da relação dialética que define o objeto produto da atividade subjetiva articulada à atividade real, material (VASQUEZ, apud. KUENZER, 1991, p.24).

### **4.3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS SUJEITOS**

A estratégia da burguesia do século XIX para a classe trabalhadora foi expandir a escolarização e reprimir a educação em seu sentido ampliado de humanização. “O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além de suas ocupações” (CHARLOT e FIGEAT, apud. ENGUITA, 1989, p. 111). O direito à educação para a classe trabalhadora, com o passar do tempo, foi se constituindo como preparação para o trabalho.

A ascensão burguesa coloca na educação o ideal de libertação, mas esse direito serve também de alicerce para reduzir o poder da igreja e conter a aristocracia.

O movimento ilustrado não se limita a criticar os conteúdos transmitidos na instituição escolar por serem expressão da velha concepção de mundo. Criticam a função social que as estruturas educativas cumprem enquanto estruturas, por representarem o refúgio de uma aristocracia e de uma elite ociosa e improdutivo, contrária ao progresso. [...] a separação entre saber e vida, educação e trabalho. A burguesia e seus intelectuais não poderiam aceitar que apenas a educação das classes improdutivas fosse legítima, nem que estes fossem os produtores legítimos do saber, nem que a instituição escola fosse o único espaço da educação. [...] a vinculação escola-vida, educação-progresso são traços acrescentados pelo movimento ilustrado à constituição do campo educativo. Era necessário colocar as instituições educativas a serviço da produção, de um tipo de novo homem, [mulher] não o homem [mulher] improdutivo, mas do homem produtivo, [mulher produtiva] o trabalhador da nova ordem, imbuído de uma

nova ética econômica. Que instituição educativa seria capaz de produzir esse novo homem e de educá-lo? Não a escola socrática, monacal, paroquial, nem a palaciana, mas a escola do trabalho (ARROYO, 1989, p.87).

A ordem fabril requeria trabalhadores/as de um “novo perfil” que se conformassem ao modelo de produção. Para isso, utilizar a escola como espaço de disciplina e construção de valores que formassem esse novo trabalhador foi uma das estratégias do período. Desse modo, a resistência em oferecer ensino para os trabalhadores, por parte de alguns intelectuais e donos de fábrica, vai se amenizando pois percebiam na forma como a escola se organizava uma forte aliada para fortalecer os valores e disciplina necessários ao trabalho industrial. Desta forma:

A educação do homem comum para o trabalho, pelo trabalho, será a nova proposta. O trabalhador que a burguesia precisa não nascia pronto e nem poderia ser produto de uma instituição educacional inspirada no desprezo ao trabalho produtivo.[...] Era necessário remexer no campo educativo construído durante séculos.[...] reeducá-lo nos novos hábitos de disciplina, a disciplina não tanto moral do controle dos vícios, mas a disciplina do tempo, do trabalho, da economia, do esforço (ARROYO, 1989, p.87).

A disciplina do tempo entrava na escola: “Não deixe que seu filho chegue tarde. Se o faz, quando crescer chegará tarde a seu trabalho. Então perderá seu emprego e será sempre pobre e miserável”(TYACK, apud, ENGUITTA, 1989, p.122).

Nestes moldes, a burguesia descobre que não tem nada a perder com a educação dos/as trabalhadores/as. Pelo contrário, esta é necessária para uma inserção no mundo moderno, principalmente para a venda da força de trabalho.

Pegar uns anos de escola, como pegar o ônibus, será um meio necessário para chegar ao trabalho, garantir o emprego e sobreviver. A escolarização elementar passou a ser uma entre outras precondições para sobreviver na lógica da sociedade capitalista. O povo é obrigado a trabalhar para sobreviver e tem de lutar pelos instrumentos que levem e conduzam até o trabalho; escola é um desses instrumentos, daí que os trabalhadores não separam a luta pela escola de outras lutas por ruas, calçamentos, ônibus (op.cit. p.89).

Esta estratificação da educação para o povo se estende para as condições de gênero e raça. A população negra, em todas as nações onde ocorreu o regime escravocrata, em relação ao trabalho e educação, foi submetida a uma maior carga de exploração no trabalho e piores condições educacionais. Quando as políticas de educação são direcionadas a essa população, estão relacionadas com o aumento da produção e a manutenção de baixos salários.

A educação para as mulheres, além do descaso das famílias, da sociedade e do poder público alicerçados no patriarcado, também tem a condição de classe. No final do século XIX, as mulheres de famílias mais abastadas tinham professores particulares que as atendiam, porém os conteúdos eram voltados para os conhecimentos úteis à integração social do campo do feminino.

Quando as mulheres pertencentes a famílias ricas começam a ter uma formação profissionalizante, esta se deu no magistério, que era concebido como missão e sacerdócio. Até certo ponto, na visão da época, não se diferenciava do papel da mãe, de responsável pelo cuidado da família. O magistério adequava-se bem a este perfil.

Apesar da profissão de professora ter assumido contornos de maternidade e esculpir-se nos moldes da formação de boas donas de casa

e mães de família, esse foi o primeiro passo dado pelas mulheres do período a fim de adquirir alguma instrução e conseguir o ingresso numa profissão (ALMEIDA, 1998, p. 23).

#### **4.4 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ENCONTRO NÃO MARCADO**

Por estar investigando uma proposta de educação entre trabalhadores, elaborada por entidades sindicais, na busca de compreender sua contribuição para uma pedagogia emancipatória e a possível contribuição para a formação humana de seus sujeitos, considero primordial trazer elementos que orientam minha compreensão sobre a relação de trabalho e educação no Brasil.

Os sindicatos, desde sua origem, têm como foco, quando não instrumentalizados pelo capital, a ação em defesa dos direitos dos trabalhadores num contexto de disputas que ocorrem na relação capital e trabalho. Em sua trajetória, com maior ou menor intensidade, avançaram na construção dos direitos sociais no Brasil.

A educação, principalmente a escolar, se desenvolve tendo como referência a divisão social e intelectual do trabalho, provocando visões de afirmação e contestação por parte dos sujeitos sociais. No Brasil, na recente história dos anos 90, os sindicatos entram novamente em cena no espaço da educação formal dos trabalhadores. Passam a reivindicar recursos públicos para a implementação dessas ações de formação, envolvendo nesse debate universidades, escolas regulares e seus educadores e, também, as escolas sindicais, em especial as do campo da CUT. Certamente esse processo não provoca uma revolução na organização e na estruturação do ensino brasileiro mas, pelo menos, cria um espaço e motivos para

uma reflexão profunda de qual contribuição pode ser dada à educação, em especial à educação do/a trabalhador/a, no encontro entre sindicato e escola, uma vez que esse encontro se debruça, prioritariamente, sobre as relações de trabalho e educação construídas ao longo de nossa existência.

Mas, quais as marcas das relações entre trabalho e educação que educandos/as, sindicalistas e educadores/as trazem, enquanto sujeitos históricos, individuais e coletivos, para o espaço educativo do Projeto Evolução?

No Brasil, esse tema ressurge no final da década de 60, período em que novos atores sociais entram em cena em nossa história<sup>90</sup> e estabelecem outras formas de luta pelos direitos sociais, especialmente a democracia.

Tomo como base para esta análise o estudo de Acácia Kuenzer (1991), e, a partir dela, estabeleço interlocução com outros autores que vêm debatendo e produzindo análises teóricas sobre as relações entre educação e trabalho no Brasil.

A partir de que pressupostos firmamos o trabalho como princípio educativo e onde deve ocorrer a formação do trabalhador? Segundo Acácia Kuenzer (1991), os estudos da década de 70 e 80 contribuíram para o avanço de nossa compreensão sobre as relações entre trabalho e educação, mas ainda não tínhamos respostas para tais questões.

A falta de compreensão teórica da relação entre trabalho e educação, bem como a dificuldade de apreender como ela tem

---

<sup>90</sup> Éder Sader (1988) registra de forma apaixonante a organização e ativismo dos movimentos sociais que lutam pela democratização no Brasil nos anos 70 e 80.

historicamente e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis (KUENZER, 1991, p.5).

As afirmações de Acácia Kuenzer referem-se a uma realidade de 1991. Naquele ano, o debate sobre as orientações políticas do Banco Mundial para a educação nos países periféricos era ainda incipiente e carecia de estudos mais aprofundados. Em 2004, podemos dizer que as preocupações levantadas pela autora sobre a formulação de políticas educacionais se confirmaram, visto a avalanche de alterações na legislação educacional ocorrida a partir de 1996.<sup>91</sup>

A aprovação da Lei de Diretrizes e base da Educação (LDB), em 1996, além de rechaçar a proposta elaborada pelo conjunto dos movimentos sociais que ropunha uma educação integral,<sup>92</sup> abre espaço para outras alterações que vinham ao encontro das orientações do Banco Mundial, desde 1989.

No Brasil, a relação entre trabalho e educação segue os mecanismos históricos da orientação capitalista: centra-se na divisão social e técnica do trabalho; na interdição social da maioria excluída, seja pelo pertencimento étnico/racial ou condição de classe e na organização dual do sistema educacional. Aqui, como em outras épocas e países, não houve a preocupação das elites mandatárias com a educação-formação da classe trabalhadora. Vejamos como esse tema era tratado no início do século XX.

---

<sup>91</sup> Embora a compreensão das mudanças de legislação educacional no Brasil, em grande parte orquestrada pelas políticas do Banco Mundial, seja importante para meu estudo, não serão aprofundadas. Sobre o tema, ver de Cunha. L. A. R. (1997), Rosa Maria Torres (2001).

<sup>92</sup> Nos anos de 1995 e 1996, entidades do movimento social realizaram o I e II Congresso Nacional de Educação com o objetivo de elaborar uma proposta de educação para o Brasil.

Desde que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado, paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo, nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao Sistema de Ensino Regular estes futuros trabalhadores seriam clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variável, que vão desde os cursos de aprendizagem aos técnicos (KUENZER, 1991,p.6).

Como sabemos, a situação brasileira não se alterou substancialmente ao final do século XX, salvo no aumento de anos de escolaridade do/a brasileiro/a. A educação geral e a educação/formação profissional mantêm a dualidade. A formação profissional implementada pelo PLANFOR prioriza os cursos de curta duração cujo benefício para os trabalhadores/as é a sensação de se sentirem empregáveis em um mundo de crise do emprego formal. No período de consolidação do capitalismo e do trabalho assalariado, a educação foi uma das chaves para a conformação e disciplina do trabalho nas fábricas. Hoje, novamente, ela é chamada para reforçar valores, e dirigida para a disciplina de um trabalhador de novo perfil.

Seguindo nossa síntese sobre a história do trabalho e educação no Brasil, vemos que até os anos 40 a indústria brasileira era muito pequena e a necessidade de formação estava direcionada para os grandes centros. As Escola de Artífices, criadas em 1909, tinham como tarefa qualificar mais os artesãos do que os operários para as indústrias. A partir dos anos quarenta, década de reformas políticas nas relações de trabalho no país, a educação também passa a ser foco dessas alterações.

A exigência de mão-de-obra qualificada surge efetivamente nos anos 40, com ela a organização do ensino profissional. Em decorrência desse fato são criados o

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em 1942 e o SENAC – Serviço nacional de Aprendizagem no Comércio em 1946, que passam a ser responsáveis pela qualificação dos trabalhadores no Brasil.

Temos, nos anos 40, um marco na organização da formação dos trabalhadores no Brasil, embora as condições para a implementação das alterações venham sendo criadas desde a ascensão de Getúlio Vargas à presidência, em 1930. Nesse período, o maior contingente de trabalhadores é nacional, isso se dá pela proibição da imigração. Em 1930, cria-se o Ministério do Trabalho e Comércio. Em 1931, regulam-se os sindicatos da classe patronal e operária, passando estes a terem função jurídica. Por decretos, vão sendo organizados os sindicatos e suas funções, estes agora submetidos ao Ministério do Trabalho. Por toda década de 30, o movimento sindical foi sendo atrelado ao Estado e assumindo políticas assistencialistas. Como escreve Araújo (1993):

Pelo menos sob o aspecto da organização interna e em certa forma de atuação sindical, pode-se concluir que quando no Brasil começa a se desenvolver a legislação social trabalhista, os sindicatos começam a perder sua liberdade e autonomia ( p.35).

As políticas do governo de Getulio Vargas foram, paulatinamente, definindo não somente a organização sindical, mas também a formação dos trabalhadores. Ao final desse período, a nossa organização educacional passa a ser visualizada e praticada em três níveis e atores distintos. A educação profissional sai da esfera pública passando a ser responsabilidade do capital, embora com financiamento público. Esse marco, gera, segundo Arroyo (1996), uma separação na gestão e no desenvolvimento: a educação básica fica sob a responsabilidade do Ministério do Educação, a Formação profissional sob administração do Ministério do Trabalho e

do capital e a formação sindical é tarefa dos sindicatos. Esta definição tem norteado nossa compreensão de educação como direito e nos distancia de uma escola unitária, conforme definiu Gramsci<sup>93</sup>.

Esse movimento dos anos 40 passa a ser referencial para a organização da educação nas décadas que seguiram. Em 1961, é aprovada a LDB, que, embora tenha avançado na articulação dos dois sistemas de ensino, profissional e propedêutico, estabelecendo entre eles equivalência plena, mantém o caráter classista da escola.

O que caracteriza portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a inexistência da articulação entre o mundo da educação, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de forma profissional. Esta desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe(KUENZER, 1991 p.8-9).

Uma nova fase da organização do Sistema Educacional vai acontecer sob a égide do capital humano<sup>94</sup> com as reformas de 1971, dentro do período conhecido como “milagre econômico”. Neste contexto, o grande feito no Brasil foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tentou mascarar a triste realidade da maioria da população brasileira que não tinha direito à educação. Esta política

---

<sup>93</sup> Para Gramsci, a educação integral do/a trabalhador deve se organizar por uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, passa-se a uma escola de especialização ou ao trabalho produtivo” (Gramsci, apud. KUENZER, 1991 p. 73).

<sup>94</sup> A construção dessa teoria acontece na década de 50, nos EUA, tendo como seu mentor/elaborador principal Theodoro Schultz. Sua idéia central é a de que o aumento da instrução/educação do trabalhador produz diretamente o aumento de produção. Assim, uma certa quantidade de educação é fator de maior acumulação do capital.

também contribuiu para que a média de educação dos trabalhadores brasileiros, na década de 90, fosse de 3 a 4 anos de escolaridade.

A organização escolar no Brasil cumpre o papel de dar sustentação a sua conformação social excludente, que é histórica nas sociedades capitalistas. Podemos considerar como uma forma de interdição social a segregação que o sistema de ensino regular, a escola, pela “seleção natural”, impõe aos que não logram acesso aos lugares do ensino.

Não é por coincidência que os excluídos do que se considera educação básica para a formação do cidadão pertencem à baixa renda que constituem por volta de 80% da população brasileira [...] os dois grupos que se compõem a partir da seleção da escola, os que permanecem no seu interior e os que são excluídos se apropriam diferentemente do saber sobre o trabalho (KUENZER, 1991,p.14).

O debate que a autora traz aqui está relacionado ao saber teórico com certificação fornecida pela escola e o saber prático adquirido pelos excluídos da escola em suas situações de trabalho. Embora ainda seja verdade que os que têm certificação ocupam um lugar na hierarquia do trabalho, no exercício de funções intelectuais, este quadro tem se modificado. Hoje, muitos técnicos vão para o mercado de trabalho exercendo função de operador, lugar que até os anos 80 era ocupado por trabalhadores de saber prático. Outro fato a considerar é que a maioria dos estudos sobre o impacto da educação básica e educação/formação profissional e os modos de produção não abrange setores que hoje empregam a maior parte da população economicamente ativa e que têm menos inovações tecnológicas.

No setor calçadista, por exemplo, onde os/as trabalhadores/as possuem o saber prático e são geralmente qualificados para a função no exercício do trabalho,

não há estudos, que eu conheça, da relação do trabalho e as reais necessidades de escolarização. Quando procuram a escola, neste setor, os/as trabalhadores/as o fazem para obter a certificação na educação geral para se candidatarem a um emprego ou permanecerem nele, como ocorria com os/as alunos/as do Projeto Evolução.

Sobre saber teórico, a certificação escolar, embora não seja garantia de inserção em um posto de trabalho, continua sendo de grande importância para os/as trabalhadores/as. Ela é parte de sua luta por direitos aos conhecimentos sistematizados e talvez expresse de forma consciente, ou não, mais um rito social de afirmação cidadã e de pertencimento à sociedade.

O saber prático, por sua vez, também tem um valor que precisa ser legitimado, uma vez que teoria e prática são construções dialéticas. O saber prático é parte do saber teórico, que retorna à prática, sendo novamente modificado. Certamente, como bem disse Gramsci, citado por Kuenzer (1991), permanecer o trabalhador apenas no domínio do saber prático, sem a compreensão dos princípios teóricos metodológicos é limitar seu conhecimento ao nível do senso comum, dentro do espaço alienante no trabalho. Para tanto, é preciso garantir a educação como direito e o direito à educação aos trabalhadores, tendo ciência que: “A única alternativa de apropriação do saber sobre o trabalho, de forma sistematizada e em dimensão de totalidade é a escola, apesar de seus limites” (Kuenzer, 1991, p.17).

Em Mário Manacorda (1996), vamos encontrar que Marx, ao denunciar/explicar as formas de exploração e apropriação do saber do trabalho pelo

capitalismo, possibilitou vislumbrar um reencontro entre teoria e prática, instrução e educação-formação.

A visão determinista da industrialização como geradora de bem-estar a toda sociedade se confronta com outros discursos e práticas sobre o sentido do trabalho e da educação e traz nova explicação para as relações de produção e de trabalho. Inicia-se, por uma parte do movimento dos/as trabalhadores/as, a partir do pressuposto marxiano do trabalho como atividade humana, uma concepção de formação humana que se contrapunha à instrução. Esta concepção pedagógica busca reunificar as estruturas das ciências e da produção.

O trabalho educa e, portanto, forma o sujeito, mesmo sendo deformador e configurado como necessidade de sobrevivência.

Pelo trabalho, o sujeito humano participa do processo de reposição criativa da 'cidade' – das condições do bem viver; e pela educação, o sujeito humano aprende e aprimora em si próprio as suas condições de diálogo e de participação nesse trabalho que é toda a sociedade que realiza, desenvolvendo assim os seus atributos pessoais (MANACORDA, 1996, p.50-51).

Os projetos de educação do campo da CUT têm buscado fazer o debate sobre a formação dos/as trabalhadores/as e desenvolver propostas pedagógicas e metodológicas que provoquem rupturas na construção histórica de divisão entre educação básica, educação profissional e educação sindical. Nesta perspectiva, busca retomar o sentido de escola unitária de Gramsci, ou uma ressignificação desta, em nosso contexto histórico.

As propostas de educação entre trabalhadores dos anos 90 trouxeram como preocupação as questões postas para a relação entre trabalho e educação no Brasil, ou seja, o debate sobre o saber prático e o saber teórico. As propostas buscavam pensar de forma articulada a formação do trabalhador dentro dos pressupostos marxianos e gramscianos de educação integral. Seus resultados, acertos e a abertura para novas e velhas questões são tarefas de todos que buscam construir a educação como processo de humanização. Este estudo busca ser uma contribuição a esta tarefa.

Neste processo dialético de negação e afirmação do trabalho e da educação na atualidade formam-se os sujeitos nas funções do trabalho sindical, no trabalho docente e no trabalho nas fábricas de calçado. Como eles se encontraram no Projeto Evolução? Como juntos construíram a prática pedagógica?

## **5. O PROJETO EVOLUÇÃO: PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO**

Para abordar as entrevistas dos sujeitos do Projeto Evolução, busquei pontuar algumas características históricas dos processos de produção industrial na sociedade até chegarmos à forma de trabalho objetivada em nossa época. Este percurso teve como intenção perceber como a construção histórica do trabalho produz sentidos e valores para os sujeitos.

No mesmo caminho histórico, foi construído um percurso sobre como chegamos às concepções de educação que conhecemos e de que maneira nos marcam como sujeitos históricos. A cada época, a educação apareceu ora sendo suporte para a manutenção de valores e disciplina para as formas de produção, ora sendo alavanca para o desenvolvimento, como na teoria do capital humano, e, ainda, como forma de superar limites políticos e sociais, assim concebida como espaço de possibilidade de transformação de homens e mulheres.

Também, em diferentes momentos da história, os/as trabalhadores/as disputaram a educação como um bem estratégico para a emancipação da classe trabalhadora (MANFREDI, 1986). Encontramos ações de organizações de trabalhadores tendo a educação como prioridade desde o final de século XIX,

disputando a concepção de educação integral, articulando formação geral e profissional.

O Projeto Evolução, como pode ser percebido através das informações já apresentadas neste estudo, tem fortes semelhanças com as ações educativas que os/as trabalhadores/as desenvolveram na história da educação no Brasil. Suas diretrizes buscam a integração entre formação geral e educação/formação profissional. Sua proposta metodológica e pedagógica está centrada nos saberes dos sujeitos, vendo-os em sua complexidade de humanos e, desta forma, busca a concepção de educação integral como um processo inevitável dos homens e das mulheres, nos moldes que a define Brandão (2004).

Ninguém escapa da educação. Em casa , na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. [...] não há uma forma única nem um modelo único de educação; a escola não é o único lugar em que acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante (BRANDÃO, 2004,p. 7-9).

Uma concepção de educação de forma ampliada, e sua implementação, a meu ver, deve ter como ancoragem os sujeitos enquanto seres históricos e sociais, a práxis como a capacidade humana de reconhecer, agir e transformar a realidade e o trabalho como produtor da cultura e de conhecimentos.

Nos estudos que analisei sobre a prática pedagógica das experiências entre trabalhadores dos anos 90, Maria Nilde Mascellani (1999)<sup>95</sup> e Marlene Seica

---

<sup>95</sup> GOLDENSTEIN, Marlene Seica. O Instrutor do Programa Integrar Desempregado. Mestrado em educação – UNICAMP, 2002.

Goldenstein (2001)<sup>96</sup> indicam um grande potencial de contribuição dessas ações na auto-realização dos sujeitos envolvidos no processo. Os estudos das autoras mostram, no entanto, as dificuldades de se integrar o pedagógico e o político. Afirmam que havia uma certa supremacia do político sobre o pedagógico nas propostas que analisaram, o que gera dificuldades para a construção da prática pedagógica.

Encontro similaridade, em alguns aspectos, entre meu estudo e os de Mascellani (1999) e Goldstein(2002). Um deles é a formação profissional: a articulação entre essa modalidade de educação e a educação geral foi insuficiente e não conseguia criar vínculos entre os profissionais. Havia, também, interferência de demandas do movimento sindical que influenciavam o desenvolvimento do ensino em sala de aula. Esta foi uma das dificuldades apresentadas pelas educadoras.

Nas entrevistas realizadas, entretanto, estes fatores não se tornaram o centro da avaliação do Projeto Evolução. Pelo contrário, a centralidade estava relacionada aos aspectos positivos do crescimento individual e coletivo e em como seu trabalho, ou sua vida, eram valorizados.

Um fato interessante é que toda prática pedagógica do Projeto Evolução girou em torno do trabalho docente, principalmente nos relatos de alunos/as e dirigentes. As educadoras referem-se mais aos “segredos e artes do ofício” (ARROYO,2000, p. 18).

---

<sup>96</sup> MASCELLANI, Maria Nildes. Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação Profissional de Trabalhadores Desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). Doutorado em educação – USP, 1999.

Na Proposta pedagógica do Projeto Evolução, a concepção de educação está relacionada com a experiência oriunda dos e nos espaços do viver.

A formação/educação consiste em um processo dinâmico, individual e coletivo, forjado nos múltiplos espaços de intervenção (mundos de trabalho, família, partidos, movimentos sociais, espaços de lazer e de fé). Pressupõe, acima de tudo, romper a dicotomia entre o tempo de preparação (formação) e o tempo de fazer (trabalho). (PROJETO PEDAGÓGICO, 1999, p.2).

Compreendo que os sujeitos se formam no e com o mundo e que o passado e o presente não definem o futuro, mas deixam marcas que orientam nossos registros, formas de agir e de tomar decisões. A condição de gênero, etnicidade racial e pertencimento a uma classe trazem valores e interferem na construção de uma prática pedagógica. Porém estas dimensões, em si mesmas, não constituem a identidade das pessoas, elas são apenas partes de uma construção mais ampla. Como disse Paulo Freire:

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser seguida a minha experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2003,p.14-15).

## **5.1 AS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO EVOLUÇÃO**

A experiência de quem faz necessita emergir e ser acolhida, com razão e sensibilidade, para, a partir e com ela conhecer o sujeito e sua ação. Quem viveu sabe! Quem viveu sabe? O que fica do vivido? O que é a experiência? (FISCHER, 2004, p.143).

Nesta perspectiva pergunto: Como os saberes da escola, da fábrica e do sindicato tencionaram os fios da legitimação dos diferentes saberes, das relações de poder, dos sentidos sociais da educação e do trabalho no Projeto Evolução? Quais tensões foram geradas nesse encontro de saberes?

Para buscar respostas as estas perguntas eu poderia focar o fenômeno educativo por diversas lentes: a visão de mundo/sociedade, a visão de ser humano, visão de educação, visão de escola, pela construção do currículo ou do processo de avaliação. Faço a opção de analisar as relações ocorridas entre seus sujeitos: os educadores/as, os/as educandos/as e os dirigentes sindicais, na tentativa de identificar seus conflitos, as contradições, a busca de superação e a possibilidade da educação se concretizar neste constante vir a ser.

Esses sujeitos passaram pelo trabalho industrial nas fábricas de calçado tendo uma naturalização de hierarquia verticalizada muito intensa, onde os lugares dos sujeitos estão marcados e valorizados pelo local de produção, administrativo ou esteira, chefia ou peão. Pergunto: Como esses valores oriundos do trabalho se manifestaram no Projeto Evolução? E, por outro lado, como foram questionados ou mesmo reforçados, no trabalho docente?

Minha preocupação nesta pesquisa é compreender em que o Projeto Evolução pode ter contribuído para a formação humana destes sujeitos. Em que aspectos ela contribuiu para sua emancipação? Como ela se construiu como uma pedagogia emancipatória?

Em Marx, a possibilidade de emancipação dos sujeitos, ou de realização de processos emancipatórios, relaciona-se com autodeterminação e eliminação dos obstáculos à sua concretização. É, portanto, a necessidade do sujeito conhecer-se como homem, como mulher, pertencente a uma raça/etnia e a uma classe, ou seja, a luta contra toda forma de opressão e discriminação castradoras de liberdades e a construção coletiva de formas de convivência entre homens e mulheres que direcionam as ações para a construção de uma sociedade sem classes. Esses pressupostos: a identidade dos sujeitos, o direito à liberdade e o fim da sociedade de explorados e exploradores continuam potencialmente sendo o horizonte daqueles que vivem do trabalho. Todas as ações onde os trabalhadores se fortalecem através de atos de solidariedade, cooperação e diálogo se constituem em processos emancipatórios<sup>97</sup>.

Assim, um processo educativo onde a educação busca assegurar o desenvolvimento do sujeito integral traz em seu bojo a potencialidade de contribuir para a emancipação.

A opção em analisar o Projeto a partir das relações entre seus sujeitos esta ancorada no profundo respeito que tenho por todos/as que contribuíram para que a experiência educativa fosse exitosa. Por mais que eu tenha conhecimento do Projeto

---

<sup>97</sup> Anthony Giddens (2002) faz uma distinção entre política emancipatória e política-vida considerando que as duas políticas se completam e que uma não substitui a outra. Considera que a política emancipatória surge no desenvolvimento da era moderna, esta ligada às instituições que surgiram neste período e cuida acima de tudo de superar relações sociais exploradoras pautando-se por imperativos sugeridos pela ética da justiça, da igualdade e da participação. A política-vida é uma política de decisões da vida e está relacionada diretamente com a auto-identidade, produzida no lugar imediato do viver. Ela surge da “centralidade do projeto reflexivo de eu na modernidade tardia” (p. 212). O debate trazido por Giddens está presente na conceituação da categoria emancipação neste estudo, embora na vá aprofundar especificamente sobre esse tema da forma abordada pelo autor.

Evolução, falar de seus acertos e desacertos é uma tarefa plural, e nada melhor do que uma conversa coletiva entre eu e eles/as.

Início o relato das entrevistas onde são evidenciados os sentidos atribuídos à educação pelos/as sujeitos pesquisados/as.

A visão dos/as sindicalistas.

Para mim, educação é um processo constante e diário que não se dá só em uma sala de aula, mas na vida das pessoas, seja no local de trabalho, seja em sua casa. Não tem como descascar esse processo da vida da pessoa. Não me transformo se eu não me transformar dentro da sala de aula, na minha casa e no meu trabalho. Eu preciso ser um novo homem, uma nova mulher para, de nós, surgir a nova sociedade (Sindicalista Ernesto).

Depende da interpretação. Tem a das pessoas que são educadas, gentis. É aquela educação que vem da família, que repassa os valores da sociedade. E tem a educação pedagógica das escolas, que ao meu ver deveria ser bastante mudada. Quando vamos conseguir isso? Só Deus sabe (Sindicalista Ernestina).

A visão das educadoras.

Educação é participar, ter sabedoria, é aprender, é ensinar. Aprendemos no mundo, em todos os espaços. Começa na família, depois amplia. Na família aprendi a respeitar os outros, que ter trabalho é importante, ser honesta e ter respeito (Educadora Sonia).

Todo dia eu me questiono se vem um aluno com um problema, uma dificuldade. Eu me angustio, quero ajudar. Então educação é isso, as perguntas, o como fazer na escola e na educação dos filhos (Educadora Bartira).

Educação e ensino são a base para a vida. Não adianta a pessoa ter comida na mesa, ter uma casa para morar e não ter estudo. Ela vai continuar sempre ali, naquela volta (Educadora Olga).

A visão dos/as educandos/as.

É tudo na vida. Você aprende a respeitar a si mesmo, que é o principal. Se a gente se respeita, vai respeitar o outro (Educanda Luísa).

Não dizer amém, resistir ao que é imposto. A educação ajuda a resistir. Por exemplo, se tem uma coisa que está muito caro, porque não unir e não comprar. Acho que isso não acontece por falta de educação. Não podemos cooperar para a exploração. O povo precisava ter uma cultura (Educando Pedro).

A diversidade de sentidos da educação nos mostra quão complicado e amplo é o fenômeno educativo. Sobre educação, os sujeitos sugerem relação de troca, dar e receber, processo de participação, relações no e com o mundo. Todos consideram que educação é para a vida e está, de algum modo, relacionada com o futuro, sendo um processo constante. A educação escolar ocupa um lugar muito especial na vida desses sujeitos. Quanto às instituições responsáveis pela educação, o ônus recai novamente na família e na escola. Os/as alunos/as, em especial, conceituam a educação também como forma de resistência, valorização e consciência cultural. O trabalho não aparece como local privilegiado de educação.

Quanto ao local onde aprendemos, é consensual para todos/as pesquisados/as que aprendemos em todos os espaços, mas prioritariamente na escola e na família. A vida aparece como a grande escola do nosso processo de aprender. A atribuição de sentido à palavra educação, na expressão dos/as entrevistados/as, expressa o vivido e o construído socialmente. A condição de aprender para se tornar humano em sua relação com o mundo vem ao encontro do sentido atribuído pelos/as sujeitos à sua necessidade histórica de aprender, inerente ao ser humano, sua vocação para ser mais.

É historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém perder-se e desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação mas a distorção da vocação para ser mais. [...] Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos

sendo. Esse corpo em cuja a prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir social (FREIRE, 2003, p.10-11).

No projeto Evolução, a intenção era de que cada sujeito, a partir do seu lugar de atuação, se sentisse convidado/a a construir a proposta educativa.

Sempre esteve presente a perspectiva de construir o planejamento coletivamente com os professores e a coordenação e, concomitantemente, dentro da sala de aula, a partir do aluno, e de nós. Isso foi uma coisa que o Projeto Evolução fez bem em seu primeiro momento. Não entramos para a sala de aula com o projeto pronto e acabado. Fomos construindo e sempre foi um projeto em constante formação. Nunca pronto, nunca acabado, um dos fatores mais importante foi esse (Sindicalista Ernesto).

O objetivo de construir o Projeto a partir de um trabalho coletivo não encontrou seus sujeitos prontos para esta forma diferente de pensar o ato educativo. Para romper com hierarquias verticalizadas, com visão única de produção de conhecimento, com a visão de escola, da produção e legitimação de um único saber, era preciso construir coletivamente uma prática pedagógica onde cada um contribuísse com o seus saberes produzidos na vida, era preciso dar lugar para as experiências. Uma pedagogia que ampliasse e humanizasse o pedagógico produzindo um movimento de práxis. Estes eram os pilares da prática pedagógica construída no Projeto Evolução.

Como disse Freire (1996): “Mudar é difícil , mas é possível ( p.88). O encontro dos sujeitos no Projeto Evolução trouxe incertezas e angústias. Cada um de seu lugar de produção de saberes trazia sua contribuição e buscava encontrar respostas.

Os estranhamentos dos dirigentes sindicais: Como dosar o político e o pedagógico na construção da proposta educativa?

Eu tinha muita ansiedade quando começou, porque eu via sair faíscas dos olhinhos das pessoas, principalmente das mais velhas. Ali elas tiveram a chance de se expressar, que muitas vezes nós temos no movimento sindical. Na escola, muitas vezes, elas não podem se expressar, dizer o que têm vontade, sobre elas ou da sociedade.

Então, eu acho que quem participou sabe que no início foi difícil. Nenhum de nós tinha muita certeza dos caminhos. Parecia-me uma coisa monstruosa, e era uma proposta que de forma alguma poderíamos deixar que não desse certo. Então, no início, quando aconteceram algumas evasões, por causa de coisas que nós não estávamos conseguindo encaixar, aquilo me angustiava. Se não for assim, os alunos vão desistir, eu dizia. E comecei a me meter no que não me dizia respeito. Mas era porque nós só podíamos acertar (Sindicalista Ernestina).

Nesta entrevista fica bem definido o lugar da escola e do sindicato na formação do trabalhador. Está contido na frase da sindicalista: “Comecei a me meter no que não me dizia respeito”, referindo-se à organização pedagógica, como sendo tarefa do “povo da escola”.

Para os/as sindicalistas a novidade era executar uma proposta de formação institucionalizada, com carga horária e conteúdos, mas organizada de uma forma diferente da vivida na educação escolar. O desafio era tornar o sujeito trabalhador o centro do processo educativo. Uma pedagogia dele e não para ele, “onde o sujeito deve se autoconfigurar responsavelmente” (FIORI, 1987, p.9).

O Projeto Evolução “tinha que dar certo”, como diz a dirigente sindical, tinha que provocar rupturas com a escola e com a educação que é percebida como aliada do capital, e instalá-la como um direito dos trabalhadores. Certamente, penso eu, os dirigentes tinham bem presente nessa proposta os registros de Freire (1995): “Estando a favor de algo e de alguém. Com quem estou? Contra quê e quem estou?”

A falta de clareza quanto aos problemas envolvidos nestas indagações e o desinteresse por eles fazem-nos solidários com os violentos e com a (des)ordem que lhes serve” (p.27). Assim, na formação dos trabalhadores a “educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar” (FREIRE & SHOR, 1986, p.47).

A chegada das educadoras também trouxe incertezas e desconfianças.

Eu achava que no grupo de professores tinha pessoas que pensavam muito além, e algumas coisas a gente não entendia. As falas de filósofos, as relações do dia-a-dia com o estudo, com a pesquisa, aquilo me intrigava porque eu também queria saber e não tive oportunidade. Eu quero saber muita coisa, mas não tenho tempo para ir atrás de tudo (Educadora Sonia).

Eu tinha muito medo. Eu não conseguia abrir a boca. Eu morria de vergonha porque todo mundo falava muito bem. Eu vim direto para uma reunião e o pessoal contava como eram as aulas, coisas muito interessantes que eu nunca tinha feito. Eu pensei: eu não vou conseguir. Mas, na medida em que fui aprendendo trabalhar e me envolvendo, eu percebi o meu crescimento e gostei (Educadora Bartira).

As educadoras que atuavam no Ensino fundamental estranhavam as falas. Neste caso, elas se referiam às reuniões de preparação que eram desenvolvidas pela coordenação pedagógica e a direção da 8 de Março, envolvendo dirigentes sindicais e convidados/as que contribuía na formação dos educadores/as. Aqui acontecia um encontro dos saberes da escola com os saberes do sindicato. Como a proposta pedagógica do Projeto Evolução deslocava a centralidade da educação do saber da escola, ‘as falas eram estranhas’ para as professores/as.

Era uma aproximação da concretude do trabalho fora da escola com aquele da escola, gerando sentimentos variados. Dando sentido ao vivido, como disse uma educadora, “a vida de nossos alunos/as sapateiros era a minha vida na colônia”. Era o trabalho fora da escola mudando a forma de ver os/as alunos/as na escola regular: “Eu passei a aprender com eles- os alunos - porque a gente não enxergava isso, que aprendemos com os/a alunos/as, sequer os enxergava em sala de aula” (Educadora Bartira).

Em um outro seminário, sobre reestruturação produtiva e a cadeia produtiva no setor calçadista, após a contextualização dos efeitos dessas alterações na gestão, na produção e na vida dos/as trabalhadores/as, uma professora<sup>98</sup> disse: “Com esse quadro que vocês colocam, não seria melhor que os nossos alunos nem ficassem sabendo disso e que nós déssemos a nossa aula e conteúdos do jeito que deve ser?”

O que esta professora, muito elogiada pelos/as alunos/as, nos dizia é que ela não sabia fazer o seu trabalho de outra forma, com outra abordagem. Era a sua experiência de docente expressando sentidos do seu fazer e do seu saber, mas não o fechamento ao diálogo. Na tentativa de ir construindo saídas para essas questões em todos os espaços de formação, a troca de experiência entre professores/as, dirigentes e alunos/as era colocada como prioridade. Este enfoque preservava a diversidade, reduzia as resistências, enriquecia a construção pedagógica e fortalecia o diálogo.

---

<sup>98</sup> Esta professora não foi entrevistada na pesquisa. Esta informação é parte dos registros que fiz sobre o Projeto Evolução.

Como disse Freire (2003), as diferenças não podem ser razões para interromper ou não iniciar um diálogo no qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento dos saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultados [...] de suas experiências feitas, saberes molhados de sentimentos, de emoção, de medos, de desejo (p.17).

A outra educadora, que vinha do trabalho na fábrica, embora desconhecesse a forma de trabalho da escola sindical, via em nossa proposta pedagógica a possibilidade de fazer seu trabalho de forma criativa e prazerosa.

Eu não tinha clareza de onde eu estava indo trabalhar. Se era uma escola sindical ou uma fábrica. Para mim era muito diferente e bom, tanto que eu me apaixonei. Como profissional da área de modelagem, reencontrei-me neste trabalho. Viver a experiência de ensinar o que tantas vezes desenvolvi individualmente foi diferente e gratificante. Aprender com esses alunos/as adultos/as certamente mudou minha forma de agir no meu fazer profissional (Educadora Olga).

No início, o estranhamento dos/as educandos/as era por não reconhecerem, naquele espaço, a escola que eles conheciam e à qual estavam habituados/as.

Eu achei completamente diferente. Eu pensava: não tem nada a ver com o que eu já aprendi. Na primeira aula a gente fez uma roda e a professora trouxe um trabalho. Eu não entendi o que ela queria fazer com aquilo. Era um rolo de linha de lã que a gente passava e dizia o nome. Bom, eu pensei: acho eu sou a mais velha de todo esse povo aqui, (riso) eu sou a vovó daqui. E aquela coisa tramando, aquela linha prá lá e prá cá e eu não conseguia entender o porquê. Só mais tarde que a gente foi saber o que queria dizer aquilo. Hoje, à minha maneira, eu penso que aquilo ali foi o início do desenrolar da minha vida. Mas era muito, muito doloroso, eu até cheguei a dizer: parece que eu viajei e quando eu voltei tinham modificado tudo, os conceitos não são os mesmos, os valores não são os mesmos (Educanda Luísa).

Outro educando relata:

As aulas eram boas, os professores davam conteúdo tudo certo, mas tinha que ter a prova, para saber quem vai passar. Na vida passamos sempre por provas e você é aprovado ou reprovado, faltou isso (Educando Pedro).

Entre os/as educandos, no início, as tensões surgiam em relação à metodologia da prática pedagógica e na utilização das diferentes formas de expressão e linguagens (fotos, teatro, figuras, texto individuais e coletivos). Eles/as estranhavam a postura do/a educador/a em incentivá-los a falar, de trazerem seu cotidiano e experiências para aprendizagens em sala de aula. Era difícil para os/as educandos/as reconhecerem os seus tempos e espaços de formação como importantes para o processo formativo em sala de aula. Isto, também, era visto com inquietação e desconfiança. Os questionamentos surgiam: “Nós vamos conseguir aprender assim”? “Como vai ser no Ensino Médio”? “Não tem prova”? Parece que, nestas questões, estão expressos, além da experiência prévia de escola, muitos valores aprendidos em situação de trabalho, principalmente no setor calçadista. A disciplina do tempo, a falta de liberdade, o ritmo seqüencial da produção, a presença do chefe<sup>99</sup>, a falta de autonomia no controle de seu tempo de trabalho. Este comportamento se adapta à “educação bancária”, onde o/a educador/a é também um/a disciplinador/a e o/a educando/a é somente o/a aprendiz.

Estas tensões dos/as alunos/as pelo não reconhecimento do lugar em que estavam estudando como sendo uma escola, ao dizerem “esta escola é diferente”, a meu ver, reflete a visão que eles produziram da escola e de sua função social. A

---

<sup>99</sup> A presença da figura do chefe no setor de trabalho sempre foi muito forte nas turmas do Projeto Evolução. A maioria dos/as alunos/as são oriundos do setor coureiro-calçadista. Nesta cadeia produtiva ainda persiste o chefe de seção, cronometrista – aquele que faz o controle do tempo individual e coletivo da produção – e o/a trabalhador/a é controlado todo o tempo, inclusive com horários pré-estabelecidos para fazer as necessidades fisiológicas. Dentro da fábrica, o corpo não lhes pertence. Na escola, por sua vez, este corpo se manifesta buscando liberdade de expressão, ou confirmando uma formação que ele acredita legítima para o trabalho.

escola é vista como lugar da possibilidade de ascensão a outras funções da organização do produção. Mas, por outro lado, alguns não buscavam a educação escolar somente para a garantia de inserção no trabalho.

No meu trabalho a escola não influi em nada, com estudo ou sem estudo. Eu voltei porque eu quis, posso não querer ficar o resto da minha vida como barbeiro. Quem sabe um dia eu posso mudar e vou precisar do estudo? Mas hoje tem gente que estuda, estuda e chega em um lugar e pára. Quando eu trabalhava no calçado tinha um outro rapaz que era estudado, e era chefe como eu. A minha esteira produzia mais que a dele, porque ele não sabia pedir aos trabalhadores. Eu ia com jeitinho e conseguia tudo deles, eu conversava. Se eu via que alguém estava com algum problema eu conversava com ele. E daí a pouco ele esquecia e pegava no trabalho. O estudo ajuda a progredir, mas tem outras coisas, tem que ter iniciativa, só estudo não resolve. O estudo é bom, mas tem que ter querer e vontade(Educando Pedro ).

Os/as educandos/as estranhavam, não os conteúdos propriamente, mas as formas como estes eram organizados. Também havia um estranhamento quanto à valorização dos saberes que eles/as traziam para a sala de aula, com base na proposta pedagógica. A forma de desenvolver o trabalho e de avaliar e reconhecer o aprendizado de cada um a partir dele mesmo e não de parâmetros únicos e generalizados, também causou estranheza.

Na tentativa de reduzir os sentimentos de angústia e desconfiança, intensificamos os processos formativos, principalmente dos/as educadores/as, buscando tornar mais explícita a proposta metodológica e pedagógica. Os/as educadores/as foram o centro de nossa intervenção, isso porque, à medida em que eles/as compreendiam e se sentiam confiantes no trabalho que vinham desenvolvendo, as tensões dos/as educandos/as e dirigentes também eram amenizadas. Para esse ajuste, considero que duas ações foram fundamentais: a formação teórica que dava suporte para desenvolver o trabalho e a estratégia de

instituir o relato das atividades desenvolvidas nas reuniões semanais de planejamento, onde ocorria uma rica troca de experiências entre os/as educadoras e eles/as percebiam-se valorizados pelo seu trabalho.

A meu ver, o estranhamento da chegada dos sujeitos no Projeto Evolução foi natural. Somos seres históricos e nos formamos em nossa realidade. Mas, também transformamos esta mesma realidade e contraditoriamente, construímos nossa humanização. Como disse Paulo Freire:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens, como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. [...] Mas apenas a humanização pode ser considerada a vocação dos homens. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, [...] a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como seres em si, não teria significado. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo sendo um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1987,p.30).

Desta forma, os registros de lugares definidos conforme classe, gênero, e raça, a hierarquia da escola e seus modos de fazer a educação estão presentes nos processos educativos organizados por campos de esquerda ou direita. Como diz Ira Shor (1986 p. 100), "ao longo da vida nós internalizamos as formas de produção e transmissão do conhecimento e hábitos autoritários".

A construção da prática pedagógica do Projeto Evolução buscava fortalecer a individualidade e a diversidade, por ter como horizonte político os processos de humanização dos sujeitos.

Reconhecer esses sujeitos como diferentes, formados em diferentes espaços, mas tendo presente que esses espaços se entrelaçam dentro de uma perspectiva de totalidade, aproxima o fenômeno educativo dos pressupostos da formação humana. Com diz Freire (2003), em uma prática pedagógica emancipatória o que temos “a fazer é retomar o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que tanto herda como adquire, no centro de nossas preocupações” (p.14). Partindo desse ponto, a intenção de valorizar a experiência dos sujeitos foi uma preocupação permanente do Projeto Evolução.

A valorização das experiências de vida destes sujeitos é ponto de partida para a construção da proposta pedagógica e metodológica. Todos trazem saberes construídos nos vários espaços de formação a que tiveram acesso e que constituem suas vidas. Tendo estes pressupostos, os recursos pedagógicos e procedimentos didáticos estarão calcados nas vivências e saberes da idade adulta (Proposta Pedagógica ,1999).

A tentativa era de propiciar uma integração dos saberes e que esse processo produzisse novos conhecimentos, a formação de autonomia e a geração de auto-estima. Mas não apenas a valorização do saber dos/as educandos/as. Considerando que a prática pedagógica se dá entre sujeitos, era necessário que ela se construísse coletivamente.

### **5.1.1 Os diferentes saberes: a troca de experiência entre os sujeitos no Projeto Evolução**

A visão dos sindicalistas:

Tínhamos três grandes desafios: desconstruir a expectativa da escola regular; construir o sentido coletivo de todos caminharem juntos e que todos construíssem o projeto. Em que pode contribuir o que eu acumulei? Ele não pode ser um projeto acabado. Se partirmos do saber do educando/a, e ele participa do processo, ele é ativo, Constrói. Isso nós já exercitávamos na formação sindical. O/a educando/a quando chega acha

que vai receber tudo pronto. Então o que desperta quase de cara a simpatia dele é a perspectiva de construir o seu aprendizado. Eu acho que quando eles conseguem se sentir respeitados em suas individualidades, mas absolutamente iguais entre educador e educando, eles entendem a proposta pedagógica e avançam em seu conhecimento. O mesmo acontecia com os educadores, era esperado que eles/as falassem de seu trabalho para os outros para que as idéias de um pudessem ser inseridas no trabalho do outro. Assim fomos construindo coletivamente (Sindicalista Ernesto).

Eu acho que as idéias do sindicato estavam presentes em parte, mas não no todo. Claro, os nossos anseios, as nossas lutas estavam presentes, mas teve mais ação partidária que sindical. Esse é meu ponto de vista. Posso estar errada. Eu acho que, talvez, tenha sido um erro nosso não termos acompanhado mais de perto. Foi desinteresse nosso não termos ficado mais junto (Sindicalista Ernestina).

O primeiro dirigente foi também educador do Projeto Evolução, a segunda teve uma participação no acompanhamento, inclusive em sala de aula. Onde entram os saberes do sindicato e dos sindicalistas no Projeto Evolução? A intenção da proposta era formar sujeitos críticos e participativos, inseridos/as nas lutas gerais por uma sociedade justa.

No que tange à ação pedagógica, os relatos expressam a intenção de que o ensino devesse valorizar os saberes dos sujeitos, devendo porém esse encontro se estabelecer através de uma ação dialógica.

As educadoras são aquelas que conseguem ver de forma mais ampliada os diferentes saberes e como esses foram, ou não, articulados. Isso ocorreu, talvez, porque o trabalho docente foi o que mais sofreu alterações nesta proposta educativa.

Eu diria assim: do sindicato veio a história do trabalhador. O que moveu o Projeto Evolução foi entender a história do trabalhador. Porque tem gente que acha normal ter um patrão que manda, que tem o poder dos meios de produção e você tem que trabalhar para eles. Isso vem do

sindicato e passou para o Projeto Evolução, era preciso saber mais sobre isso. Saber se colocar.

Da escola vieram os ranços que a escola tem de encher o quadro. Teve colegas que nós sabíamos que faziam assim e os alunos gostavam. Veio a avaliação, isto veio da escola, da sua organização. Mas veio o ensino que é importante também.

Do trabalho veio a idéia do coletivo, porque sozinho ele não tinha como acontecer. Também veio do trabalho o cumprir as tarefas, os horários, isto está ligado ao trabalho, a gente aprende isso.

Mas havia muita troca entre professores e alunos. Eles sempre faziam a relação entre as aulas, os conteúdos e o trabalho. Nós tínhamos que pesquisar muito, uns alunos sabiam mais que a gente sobre alguns assuntos. Pela prática, eles sabem muito mais que a gente. Nós levávamos a teoria e eles com a prática colaboravam. Tinha muita troca entre nós (Educadora Sonia).

Eu aprendi muito com as colegas professoras, com os alunos e com os dirigentes. Não vejo como separados os saberes da escola e do sindicato. Nossos textos, nossos debates eram a realidade deles. Eles/as são sapateiros/as, e nossas aulas buscavam falar disso. Fazer uma educação paralela – escola e sindicato – esta aí uma diferença, porque lá na escola não é falado do sindicato. Eles não comentam. Aqui tinha o sindicato e a Escola 8. Lá só tem a escola e não tem o sindicato. No início os alunos estranhavam ter que falar de seus conhecimentos, mas depois que tomavam confiança eles iam em frente.

Eu ficava parada para escutar os dirigentes (risada) eu não sabia nada. Eles tinham tanta coisa para contar. Eu ficava de queixo caído. Eles convidavam os alunos para alguma coisa no sindicato, conquistando os alunos para irem. Eu ficava só escutando. Gente, que legal, queria eu também ter esse poder de mobilização que eles têm. Eu adorava escutar os gurus (Educadora Bartira).

Na formação profissional eu procurava organizar as aulas a partir do que eles tinham conhecimento. Na fábrica, nós trabalhávamos em grupo, os alunos eram monitores nas funções que exerciam, era uma forma de trocar experiência e aprender uma maneira diferente de fazer o mesmo trabalho.

Todos passavam pelo processo completo de produção (Educadora Olga).

Os/as educadores/as, em relação à troca de experiências, falam do desenvolvimento do trabalho docente e as estratégias utilizadas em sala de aula para que todos contribuíssem no processo pedagógico. As educadoras são as que mais percebem os diferentes saberes. Talvez porque o trabalho docente é que era modificado o tempo todo pela interferência ativa dos demais sujeitos.

Quanto aos educandos/as, eles explicam como suas experiências de vida estavam presentes, relatando a forma como foram tratados. Indicaram também a importância de voltar a estudar, seja por necessidade do emprego ou por vontade própria. Muito significativo é o relato de um aluno<sup>100</sup> sobre como uma atividade permitiu que ele fizesse uma reflexão e superasse de um fato marcante em sua vida. Ele fala de seu processo de autoformação no livro “História de Vida trabalho e Luta”.

Nunca tive coragem de me olhar por dentro, ou melhor, olhar de verdade num espelho, conhecer realmente a pessoa que sou. Com uma atividade, em forma de brincadeira com minha professora Patrícia<sup>101</sup>, olhei-me profundamente. Confesso que foi a melhor experiência que já tive em minha vida, porque pela primeira vez eu vi o quanto sou importante para mim mesmo e talvez para as outras pessoas. Fui dependente químico durante três anos. [...] Tive problemas com a polícia, família, amigos, empregos e outros mais. Consegui abrir os olhos a tempo e ver que tudo o que tinha feito foi em vão e naquele momento comecei a olhar para frente, mas ainda me sentindo inútil. Agora, cinco anos depois de ter deixado as drogas, aparece alguém e me diz que eu ainda tenho muito valor. Assim, me sinto feliz porque tenho família, trabalho e, o melhor, estou estudando no Projeto Evolução. Tenho ótimos professores, colegas e tudo que alguém precisa para olhar para o futuro (SCHMIDT, 2002,p.66).

As formas como as experiências dos sujeitos foram se concretizando na prática pedagógica não necessariamente estavam relacionadas com o trabalho ou com a escola em especial. Eles/as falam da vida em sua complexidade e contradição, beleza e amargura, felicidade e tristeza, emprego e desemprego, e como o Projeto Evolução, na sua prática pedagógica, lidou com a experiência de vida deles/as.

---

<sup>100</sup> Aluno do Projeto não entrevistado na pesquisa.

<sup>101</sup> A dinâmica usada pela professora em sala de aula foi sobre um grande tesouro. Os alunos liam uma mensagem na tampa de uma caixa e, ao abri-la para saber qual o tesouro que ela guardava, via sua imagem refletida em um espelho.

Mas qual foi “o grande” sentido do Projeto Evolução para a vida dos/as que dele participaram? Em que esse processo formativo contribuiu para sua atuação para além da escola?

Eu tenho isso bem claro. Tenho certeza e confiança que a partir dos sonhos que a gente tem é que construímos o novo. Para mim o Projeto Evolução serviu para tirar a angústia. Eu pensava: nossa, eu militei tanto, eu procurei tanto me formar, eu me considero um ser tão politizado e eu não estou indo a lugar nenhum no meu trabalho sindical. Isso era fruto da minha angústia. Eu estava indo e vou ir para muitos lugares. O Projeto Evolução fez-me acreditar que o sonho não morreu. Pode-se ter frustrações, mas o cerne do que te move não pode morrer. Eu via as pessoas acendendo seus sonhos. Todas elas têm sonhos que haviam deixado para trás, e aí eu recriei o meu também. Ele fez retornar a minha perspectiva de classe, eu consegui perceber que a minha frustração de bancário, ou professor, não pode apagar meu sonho de transformação enquanto classe (Sindicalista Ernesto).

Os dirigentes falam de seu trabalho sindical, de como, através do Projeto, eles conseguiram abrir novas esperanças de continuar o trabalho com os trabalhadores/as de suas categorias profissionais.

Quanto às educadoras, a importância do Projeto Evolução para sua vida foi centrada na valorização do trabalho docente.

Minha visão de mundo mudou muito depois da participação no Projeto Evolução. Digo isso porque depois que enxergamos de uma forma diferente as coisas, nunca mais seremos os mesmos. Ouvir o que os alunos dizem de seu aprendizado nos conselhos de classe participativos é gratificante e me emociona muito. Hoje eu estou trabalhando com a educação de jovens e adultos. Há problemas, mas pode-se fazer debate, o adulto tem outros conhecimentos (Educadora Sonia).

O Projeto fez com que eu buscasse equilibrar as duas escolas, o que eu aprendi aqui eu levei para lá e o que aprendi lá veio para cá. Trabalhar em grupos, eu já fazia na escola. Daqui para lá levei a capacidade de ouvir mais os alunos, aprender com eles, porque a gente não enxergava isso, nem a eles.

Quanto ao meu trabalho, no início eu me sentia péssima nas reuniões pedagógicas, pois tinha que falar do que tinha feito. Depois eu não

queria mais parar de falar. Sentir que alguém quer escutar você , isso é legal, falar da sua forma de dar aula, seu planejamento e ter alguém querendo ouvir, aprender com você , saber como foi. Chamava-me a atenção a coordenação conduzindo o trabalho para que isso acontecesse, perguntando, valorizando, buscando saber se os alunos gostavam. Alguém estava interessado no que tinha sido feito, no meu trabalho. Na minha escola eu não conheço meus colegas, que absurdo, eu não consigo entender. É disso que eu sinto falta. Isso faz perder a unidade da escola. O professor dá sua aula, ninguém quer saber se está certo ou errado o que você fez, se foi interessante o que você fez, nada. Para quê? Ninguém quer saber (Educadora Bartira).

As educadoras falam da valorização de seu trabalho. Parece que o mais importante, ou tão importante quanto os conteúdos disciplinares necessários em sala de aula, o que para elas se tornou significativo mesmo foi o “como” fazer, os momentos de criatividade, o reconhecimento desse trabalho e dos seus saberes.

Relato da educadora da qualificação profissional sobre a influência do projeto em sua vida.

A partir do trabalho no Projeto Evolução mudaram algumas coisas para mim. Antes eu não tinha muita clareza em separar as coisas. Antes eu via assim: eu vou lá, cumpro minha tarefa e vou embora. Ou: eu sou obrigada a estar ali e você esta fazendo o favor de pagar-me, porque é assim que a gente se sente. Aqui eu comecei a perceber que tem mais coisas. Vê-se mais a pessoa, você se autovaloriza, valoriza mais a pessoa que está ali. Passa um conhecimento, mas se vendo e vendo que tem alguém atrás do conhecimento e daquela informação, que não é apenas uma informação que esta chegando para você. Eu não sei nos outros setores, mas no calçado é isso, não é uma pessoa que está ali, é uma informação a ser passada e é isso que interessa.

Eu ia à escola ver o trabalho dos 6 modelistas que estavam em sala de aula. Como coordenadora não conseguia ficar sem estar vendo o que acontecia na sala de aula. Não para fiscalizar, mas para ver o que eu tinha feito. Como o que planejamos estava sendo colocado em prática, ver o resultado do trabalho, isso para mim era importante. Eu queira ver. Ia lá, sentava no cantinho e ficava observando e enchia o peito de orgulho de ver que estava dando resultado. Era isso que eu sentia falta no meu trabalho nos cursos de qualificação, ninguém nunca foi ver meu trabalho, nunca fizeram uma reunião para saber como os outros monitores estavam trabalhando. Depois eu fui avaliada e dispensada sem que eles conhecessem o meu trabalho.

No geral eu aprendi com os alunos e com o trabalho do Projeto Evolução. Tanto que, quando terminou o Projeto, eu fui dar aula e tentei aplicar tudo que eu aprendi aqui. Valorizar o aluno, colocando-o para cima. Para os modelistas também se abriu um leque, depois que saíram do Projeto eles procuraram locais para dar aula, isso é legal (Educadora Olga).

Para os educandos o Projeto Evolução contribuiu em sua valorização como sujeitos de direitos.

Às vezes eu dizia que mudei quando entrei para a Escola 8. Hoje acho que não mudei. Eram coisas que estavam adormecidas dentro de mim e eu não tinha coragem de despertar e não sabia como resolver. Não tinha pessoas que me orientassem para eu seguir um caminho, um rumo. Foi o que aconteceu comigo, chegando na 8 de Março. Eu queria aprender, prestar atenção, tudo que se dizia era uma parte, um pedacinho da minha vida que estava adormecido dentro de mim. Aqui a vida da gente foi se transformando, mudando aos poucos, porque nenhum que eu conheço, ou tenho contato, saiu daqui como entrou. Todos são pessoas que se transformaram. Nossas vidas se transformaram para melhor, cada um achou o seu rumo, aprendeu a se conhecer como cidadão, como pessoa humana.

Uma coisa muito importante para minha vida foi a primeira vez que eu falei em público, em uma oficina pedagógica. Eu nem sabia de nada. O professor disse para mim: Você vai dar uma entrevista para a rádio. Eu tremia como uma vara verde e morrendo de raiva dele ter me botado nessa fria. Fiz a tal entrevista. Foi uma das coisas que me marcou muito. Pois eu não sabia que naquele momento ele estava me dando um cheque-mate para eu perder aquele medo que eu tinha de falar (Educanda Luísa).

A educação como processo de humanização está alicerçada em uma prática pedagógica que dá sentido ao fazer dos/as participantes e contribui para a sua transformação, sem a exclusão do outro.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicativo, transformador e criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 46).

O objetivo da educação como prática de liberdade é que suas ações dêem sentido para a vida de seus participantes. Neste aspecto, como foram articulados os saberes e os conteúdos?

Só é possível articular saberes e conteúdos tendo um profundo respeito pelos sujeitos que fazem a prática educativa, isso eu considero o

principal. Quando eles se sentiam respeitados em suas individualidades e absolutamente iguais entre si, o educando, aquele que foi afastado do ensino regular, que não teve acesso, perdia o medo, o sentimento de inferioridade. Então, pensa ele, aqui se eu tiver dificuldade não é problema. Os professores estão aqui, o Projeto está aqui, e eu não sou problema para ele, eu posso perguntar. Por aí é que o aluno e o professor aprendem (Sindicalista Ernesto).

Nos textos que eram trabalhados eles tinham exemplos de vida. Não tinha uma aula sem um exemplo de vivência deles relacionado com aquilo que estávamos falando. Isso é muito bom, fica mais perto do entendimento deles. Você parte de algo bem simples, como orçamento familiar, e leva para qualquer assunto mais amplo da sociedade, ajuda bastante. Eu acho que você tem que respeitar a realidade deles, mas deve trazer o que acontece no mundo, isso faz parte da minha aula. A gente repetia a forma de dar aula, mesmo que eles reclamassem. Os alunos acabaram percebendo que a escola era diferente (Educadora Sonia).

Eles faziam relação com tudo de seu trabalho. O que mais me chamou a atenção foi no sistema de medida, ou porque uma costurava, ou porque na fábrica eles tinham que fazer medição. Eles faziam muita relação com o trabalho da fábrica. Tem coisas que eles fazem muito melhor que eu. Dava para relacionar a vida deles com a sala de aula. Em alguns casos mais restritamente, mas sempre dava para associar (Educadora Bartira).

Eu tinha muita dificuldade. Acho que não era por causa dos professores. Nós tínhamos dificuldade de assimilar o que era passado, não por não ser bem explicado. Eles tinham até paciência demais quando o aluno não entendia. Acho que nós não estávamos preparados, saímos da ignorância, posso dizer. Parecia que tinha um tapume tapando o olho, que só se enxergava para frente e não se olhava para o lado. A dificuldade foi nossa mesmo, como aluno (Educanda Luísa).

A articulação desta construção de conteúdo e experiência de vida não foi uma tarefa fácil. Os/as alunos/as pressionavam os/as educadores/as em sala de aula. Os/as educadores/as pressionavam a coordenação pedagógica nas reuniões semanais. Era um avanço e um retrocesso. Todos/as queriam as certezas construídas ao longo de sua experiência, seja de aluno/a ou de docente. Lembro-me de reuniões bastante tensas, ou onde os/as educadores/as discutiam como iriam fazer o planejamento para a semana seguinte. Uns sugeriam que déssemos aula “normal” e na outra semana voltássemos à nossa organização, já outros insistiam que deveríamos continuar como havíamos planejado até então, e que estávamos com medo de mudar. Era uma conversa entre eles/as, mas a todo tempo eles

queriam que nós, as coordenadoras pedagógicas, déssemos uma resposta, que disséssemos para fazer de tal forma, e foi muito difícil para nós não darmos “uma solução”. Ao final, por consenso, definiu-se que iríamos manter o planejamento, buscando a cada dia de aula retomar com os/as alunos/as a síntese da aula, mostrando o que tinha sido dado nas disciplinas da forma que eles conheciam. E também que a coordenação pedagógica passaria em sala de aula para conversar com os/as alunos/as sobre a metodologia do Projeto. Esse foi um dos momentos mais formativos do grupo de professores/as. As soluções vieram deles/as, de sua capacidade de acreditar no trabalho que vinham desenvolvendo.

Como diria Freire (1985), construir a pedagogia da pergunta requer romper com a cristalização da pedagogia da resposta, tão predominante no meio escolar. “No ensino esqueceram a pergunta. Tanto o professor quanto o aluno e, no meu entender, todo conhecimento começa pela pergunta. Pela curiosidade que é uma pergunta” (Op.cit, p.46).

Porém, como também nos lembra Freire em toda sua obra, “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 2003, p. 79). O dever que, enquanto coordenação do Projeto, tínhamos de reafirmar, a todo tempo, a sua proposta pedagógica, calcada na pedagogia da pergunta, passava pelo profundo respeito ao processo de formação profissional e de vida dos/as educadores/as, sujeitos fundamentais na construção de práticas educativas emancipatórias.

## Como se deram as relações humanas entre os sujeitos no Projeto Evolução?

Ao construir o Projeto Evolução com uma grande dose de afetividade, entre alunos, professores e coordenação. É a afetividade que produz os maiores saltos de qualidade para o indivíduo. A partir dela o sujeito enxerga a humanidade, que ele é um ser dentro desse contexto (Sindicalista Ernesto).

Eu acho que tinha um grupo de coordenadores e professores que estavam mais preocupados com a educação, com o projeto em si. A fala era diferente. Falava-se sobre algo em que a gente estava trabalhando, sobre a educação, sobre o aluno, sobre as mudanças no mundo, na sociedade, se falava sobre a vida em si. Na escola onde eu trabalho nem todas as coisas estão presentes. É a escola lá e a vida cá. No Projeto as coisas estavam mais juntas. Eu acho que nós acreditávamos em algumas mudanças. Todos falávamos a mesma língua. No Projeto procurava-se fazer um trabalho em grupo. Era mais horizontal, não tinha a sensação de que um mandava e outros obedeciam (Educadora Sonia).

Os alunos respeitam a gente. No início é 'a professora', mas isso passa e eles vão percebendo que a gente não é diferente deles, que é legal sermos amigos. Isso ajuda, eles se sentem à vontade para perguntar do conteúdo ou de qualquer problema de casa ou da escola. Fica mais fácil ensinar.

Nossos alunos do Projeto eram aquela maravilha. Eles vinham com sede de aprender, com vontade. Eles gostavam de nós. Parece que os alunos da escola tradicional sentem rejeição por nós, mas é de ambas as partes. Eles não gostam de estar ali e talvez nós também não gostemos do jeito deles. O Projeto Evolução ajudou-me a ter mais tolerância com os meus alunos da escola pública (Educadora Bartira).

Aqui a gente se sentia em casa. Diretores, coordenadores, professores, todos trabalhavam juntos. Quando eram realizadas as oficinas, estava todo mundo lá. Não tinha exclusão de tu é preto, tu é pobre, ou que tu tem mais, ou quem não tem fica de lado. Eles estavam juntos em tudo, nos ensinando, nos orientando. Quando a gente tinha um problema particular, como eu tive, a gente chamava o professor e ele nos ajudava, foi isso que me marcou aqui, na Escola 8, a união que eles nos ensinaram a ter como seres humanos, ou como amigos. Eu aprendi a ouvir porque aqui eu fui ouvida (Educanda Luísa).

As professoras eram muito educadas, nós éramos muito bem tratados pela administração, pela coordenação, se eu falar que fui mal tratado seria uma injustiça.

Os professores tinham prazer em explicar o quanto fosse necessário. Ele/as tinham prazer de ensinar. Eu aprendi muita matemática. Aqui nós não tínhamos esse problema de perguntar, os professores ensinavam.

Na hora da aula tem professor que tem mais facilidade de ensinar. Passar o conteúdo no quadro, isso todos fazem, mas o que precisa mesmo é a explicação. É aí que você aprende, não é copiando, o professor tem que explicar bem (Educando Pedro).

Nessas falas o estranhamento do início já não é mais o centro da preocupação. As falas estranhas, percebidas no momento de chegada, agora são falas de iguais. A escola, que parecia outro mundo, fica parecida com a nossa casa. A criação de vínculos, a identidade construída, o sentimento de pertencimento permitem ver o espaço já modificado por seus sujeitos como um lugar onde é bom estar. A afetividade, a relação de igualdade, a solidariedade, a união e liberdade de perguntar transformam os estranhamentos iniciais em reciprocidade. Essa aproximação dos sujeitos entre si também tem suas contradições, os/as alunos/as disputavam entre si, tencionavam as relações de gênero, de raça, mas os sujeitos colocavam-se no direito legítimo de argumentar e se firmarem como pessoas humanas, nas suas contradições.

Cada sujeito fala da sua visão de escola ou, por outro lado, do que seria necessário para a construção de uma prática pedagógica emancipatória a partir do vivido, de sua experiência, que, em sua contraditoriedade, forma e deforma os sujeitos do viver. Sobre a dimensão formativa da experiência, Maria Clara Fischer (2004) afirma.

A experiência forma e deforma justamente porque “pega” o sujeitos por inteiro: ação, sentimento, valores e tomada de decisões; sabemos que há sempre, em determinado nível, uma escolha. O movimentar-se na vida é político, é ético, é doloroso, é alegre; e existência. (FISCHER, 2004,p.144).

Como o Projeto Evolução provocou seus atores para a participação em outros espaços, também formativos?

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1996, p.88).

Antes de vir para o Projeto Evolução eu não tinha idéia de sindicato, de mobilização. Aprendi tudo isso, até a ser solidária eu aprendi. Foi muito difícil. Partido! Tenho até vergonha de contar, não sabia nada, eu comecei aqui. E hoje eu brigo. Isso é o que mais me marcou. Eu aprendi tanto que na greve do magistério<sup>102</sup> deste ano eu liderei a paralisação na escola. Foi muito bom. Antes não saberia como agir, aprendi isso com o sindicato. Também estamos pensando na sucessão da direção da Escola, deixa ver (Educadora Bartira).

Durante o estudo fui convidada para entrar no movimento negro. Nunca tinha me envolvido, não sabia o que isso significava. Ficava muito revoltada com as coisas que passei no passado, com o que eu senti. Discriminação na minha própria família e em outros lugares, mas achava que era assim mesmo. Hoje luto para que outras pessoas não sofram como sofri no passado. Fui convidada e fundei o sindicato das empregadas domésticas de Novo Hamburgo, onde sou, há 3 anos, conselheira fiscal. Então, tudo isso me aconteceu (Educanda Luísa).

Muitos educandos/as passaram a atuar nos sindicatos<sup>103</sup> e/ou outros movimentos sociais. As educadoras passaram a ter uma militância maior nos movimentos do magistério. Em Encruzilhada do Sul, uma parte dos alunos formou uma cooperativa e hoje estão garantindo a sobrevivência a partir da renda desse trabalho. Neste aspecto, o Projeto contribuiu para uma maior inserção dos sujeitos em outros espaços, ampliando o sentido da educação.

Qual visão de prática pedagógica e metodológica daria conta da educação como humanização?

Na minha escola tem regras que é preciso cumprir. Quem não cumpre permanece na série. Não é igual ao Projeto Evolução onde tinha regras, mas não eram só elas que definiam a vida do aluno. Na minha escola mudou para parecer do aluno, e tiraram a nota, só porque tem que escrever o que ele aprendeu. Mas a nossa avaliação não entende que o aluno anda de ônibus, trabalha. O que ele já sabe não conta, tem que atingir alguns objetivos, a diferença é estar escrito, ao invés da nota. No Projeto não foi feito isto. Era uma relação de conteúdos para a vida dele, e sua vida era conteúdo. Isso não conta na escola tradicional. Eu não

<sup>102</sup> A educadora se refere ao movimento dos trabalhadores em educação da rede pública, que realizou greve no início do ano de 2004.

<sup>103</sup> Na eleição do Sindicato dos sapateiros de Novo Hamburgo, em junho 2001, dos 19 membros da chapa eleita, 8 eram alunos do Projeto Evolução, sendo seis da direção e dois do conselho fiscal e representantes de base na federação dos sapateiros. Em todas as cidades onde aconteceu o Projeto muitos alunos se tornaram dirigentes sindicais.

consigo fazer esse debate na minha escola. Já conversei e não tem abertura. Não se valoriza o que o aluno sabe, só o que ele não sabe. Em sala de aula, tem de trabalhar mais os assuntos do cotidiano, fazer a leitura do mundo, ler mais. Na escola regular é mais difícil. Com os alunos até dá para fazer diferente, mas no coletivo eu falo sozinha. Ter horário coletivo para planejamento ajudaria muito, porque poderíamos trabalhar em conjunto, ter um objetivo comum entre alunos e professores, porque senão cada um fica na sua gavetinha (Educadora Sonia).

É assim: quando tinha reunião por área de matemática eu ajudava muito o grupo. Ficava impressionada. Me sentia importante por estarem querendo saber sobre a atividade que eu tinha feito. Isso é uma coisa que agora faço em minha escola, antes eu não fazia. Eu sento com minha colega – professora de matemática na escola – e trocamos experiência sobre o que estamos fazendo. Ajudar as colegas no Projeto Evolução, eu adorava, me sentia muito bem. Tudo que eu trabalhava e que elas faziam era trocado e ficava mais fácil, era legal, era magnífico (Educadora Bartira).

Por minha experiência como aluna no Projeto Evolução, eu mudaria na escola a participação dos/as professores/as com os alunos. Por exemplo, que eles/as fossem como os professores/as que nós tivemos aqui. Eles participaram de nossas vidas, não só aqui dentro, mas fora. Que conhecessem o aluno lá fora, não só dentro da sala. Porque, se conhecê-lo lá fora, ele vai saber lidar com ele na sala de aula. Os/as meus professores/as ainda são meus amigos. É assim. Eu vi a minha vida na sala de aula. Em momentos difíceis eu os tive participando, me orientando. É por isso que eu digo, dando o meu exemplo, que os/as professores/as devem participar da vida do aluno. Às vezes o aluno não está acompanhando porque ele está com um baita problema. Eu, como líder de turma, às vezes era procurada para ajudar, e eu ouvia. Mas eu aprendi a ouvir porque eu também fui ouvida dentro da sala de aula. Os/as professores/as nunca botaram os pés na minha casa, não sabem nem onde eu moro, mas eles participaram da minha vida, eles ajudaram na construção do que hoje eu sou e a Escola 8 me ajudou muito (Educanda Luísa).

Na escola é assim, tem uma turma que sabe e fica junto e os que não sabem e ficam nos cantinhos envergonhados. A professora, mesmo que ela não diga isso, o que dá satisfação para ela é o aluno que sabe, ela sempre busca ensinar para quem já sabe mais, pois dá mais prazer, os outros ficam reclamando. Ela gosta daquele que aprende, que está entrando na cabeça, os outros irritam. No Projeto Evolução tinha isso também, é da escola, eu não sei porque. Aquele que sabe esbanja, fica incomodando os que não sabem, e os que não sabem ficam com vergonha de perguntar. Todo aluno tem um pouco de timidez e às vezes o professor inibe o aluno de perguntar. E você às vezes quer perguntar, mas fica envergonhado e aí é que você não aprende. Aqui nós não tínhamos esse problema, nós podíamos perguntar (Educando Pedro).

Como afirma Freire (1985), “a educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade” (p.19).

A visão de como deveria ser a escola, presente nas falas dos sujeitos, aponta para o fato de que a educação acontece entre pessoas, mediadas pelo mundo. O processo de aprender está na interação e compreensão de que o outro existe como pessoa. Onde o homem e a mulher são um ser de relações, com o outro e com o mundo, sujeito por vocação e objeto por sujeição, como afirma Freire (1979).

Os relatos das educadoras e dos/as educandos/as descrevem o processo metodológico do Projeto Evolução e o estendem aos seus espaços de atuação, falam do sentido e vivido.

Aquele que não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando.[...] ele tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer (FREIRE, 1986,p.65).

Porém esse “caminhar com” (JOSSO, 2004), mesmo que o sentido atribuído pelos sujeitos do Projeto Evolução o coloque como uma proposta de educação que transformou suas vidas, era de diálogo e conflito. Um reeducar constante para fazermos a travessia. Durante todo o tempo o Projeto conviveu com tensões e contradições presentes em nossas relações sociais.

Quais foram, como e porque surgiram os conflitos no Projeto Evolução?

Quanto aos conflitos, foi possível perceber que se deram em razão da não neutralidade da proposta educativa, aspecto que os alunos/as identificam como a política e o processo de avaliação dos alunos/as. A divisão social do saber em

educação geral e profissional também gerou conflitos entre a equipe de coordenação e professores/as.

### Os estranhamentos atribuídos a questões políticas.

No início estávamos focando tudo na política, em uma coisa só. Eu me metia e dizia: não pode ser assim, tem que olhar o que os alunos querem e dosar. Era para não ter evasão. Depois, quando a coordenação observou isso e começou a direcionar, é que parou a evasão. Naquela ansiedade, eu muitas vezes não dormia de noite. Como eu poderia ajudar? Eu não tinha formação e não sabia como fazer isso. Como eu vou fazê-los entender que não podemos focar tudo na política e que isso assusta as pessoas. Foi uma angústia.

A ansiedade dos alunos era porque todas as matérias eram direcionadas politicamente e não era isso que eles queriam. Até poderia ter este direcionamento, mas tinha que ter equilíbrio entre o ensino de conteúdos e a parte a ser enfocada como nós queríamos, que era formar politicamente, conscientizar, mostrar para as pessoas que elas fazem parte da sociedade, que elas deveriam reivindicar, que elas tem direito de fazer isso (Sindicalista Ernestina).

Tinha muita reunião sobre política. Para mim o que interessava era o estudo. Não que eu não achasse importante, mas eu estava ali para estudar. Era a política do próprio sindicato, nós sabíamos que era uma escola do sindicato. Conforme a música é a dança, se você não quer fazer, você não é obrigado. Quando nós saíamos de ônibus, alguns levavam suas bandeiras do partido, era parte do sindicato. Pra mim não afetava em nada (Educando Pedro).

Os dirigentes diziam que éramos pouco políticos dentro da sala de aula, que não estávamos executando o Projeto com a contundência necessária para a transformação que pretendíamos. Por outro lado, os alunos, que vieram com uma determinada expectativa, se apavoravam e chegavam a dizer: parece que estas aulas, vira e mexe, estão em torno da política. E aí o educador tinha que se desdobrar. O desafio era descaracterizar isso da política partidária, não estávamos indo para a sala de aula com discurso partidário. Mas, para ser um educador constantemente identificado com uma classe, sim, a cada palavra que eu dizia e a cada debate o ser político militante demarcava campo (Sindicalista Ernesto).

Uma das especificidades da educação é sua vocação de ser política. O Projeto Evolução desde sua origem se propunha a ser tão político quanto pedagógico. Sempre assumiu posição política na construção de sua proposta pedagógica. Podemos aqui utilizar a afirmação de Gadotti (1986), “a educação que

propomos, em decorrência de nossa opção política, é uma educação que venha a ser construída [...] desse caminhar juntos” (p.26), o que não significa ausência de conflitos, pelo contrário, assume a sua existência em toda a radicalidade que isso supõe.

Muitas vezes a definição do político estava expressa no fato dos/as professores/as e coordenadores/as terem posição política e declará-la. De não negar contra quem e a favor de quem estávamos colocando nosso trabalho. Era nossa intencionalidade mostrar a falsa neutralidade das ciências e que a educação que queríamos construir era diferente da que historicamente vem se construindo em nossa sociedade. *Não queríamos uma educação,*

suficiente para a vida feliz das gentes. A negação da educação como um direito: seja por sua ação apolítica centrada em conteúdos esvaziados de contexto, ou prática progressista onde é negado o conhecimento sistematizado em função apenas da educação política. O domínio técnico é tão importante para o profissional quanto a compreensão política o é para o cidadão. Não é possível separá-los (FREIRE. 1995, p.27).

Os conflitos a respeito do processo de avaliação proposto e praticado no Projeto Evolução.

Não é que o curso fosse ruim, era bom, mas eu acho que faltou prova. Pois se você não sabe o que aprendeu, fazendo uma prova vai identificando. Como você vai saber o que aprendeu ou não, entende? Os professores liam nossos trabalhos e devolviam com correção, mas não era como prova, aquela marcada.

Também tinha que ter mais tempo, não o tempo igual dos pequenos, mas era muito apressado. As aulas eram boas, os professores davam conteúdo, tudo certo, mas tinha que ter a prova, para saber quem vai passar. Na vida passamos sempre por provas e você é aprovado ou reprovado. Faltou isso.

Mas, quando eu falo da prova não é desta que acontece na escola. Normalmente, tem professor que no dia de prova ele muda. Separa as pessoas e diz que não se pode olhar para lado nenhum, constrange a gente. Deixa a gente num estado de nervo e você já não está mais à vontade. Então as provas têm isso também, tem professor que deixa a gente nervoso. Pode ser mais normal, sem deixar nervoso (Educando Pedro).

O processo de avaliação foi bem discutido. Mas foi um dilema decidir para que servia; partir de onde? Se era para classificar ou valorizar. E, no final, chegamos ao consenso de fazer coletivamente os pareceres descritivos e sempre partindo da trajetória de cada um e não comparando um com o outro. O que ele aprendeu desde que está aqui, cada um com sua linha de crescimento. Esse foi o consenso do grupo para construir a avaliação. Mas foi bem conflituoso, porque tem que ter um parâmetro, quem for para o Ensino Médio tem que saber ler e escrever (Educadora Sonia).

A avaliação foi um conflito. Como nós somos educadores que viemos de locais diferentes e processos de formação diferentes, nem todos temos a mesma concepção do que é e como avaliar. Desde a primeira edição até as últimas turmas a questão da avaliação sempre foi polêmica. Mas conseguimos um grande avanço. Conseguimos construir, por acordos, alguns consensos no processo de avaliação. Quando se avalia dentro de um processo de educação, de construção do conhecimento, temos que avaliar João a partir de João, como ele chegou e como terminou, como Maria chegou e como terminou, jamais avaliar João a partir de Maria, porque se eu fizer isso estou avaliando pessoas diferentes com histórias diferentes, com momentos diferentes de aprendizado. Esse foi o melhor acordo que construímos entre professores e coordenação. Ela chegou a ser traumática em alguns momentos. Quando entra um educador novo ele também vive esse conflito, pois ele não viveu o processo dos fóruns, entendimentos e acordos. O melhor acordo foi esse, que cada indivíduo é avaliado a partir dele e depois coletivamente e jamais comparativamente (Sindicalista Ernesto).

No processo de avaliação contínua eles achavam estranho ter que se auto-avaliar e escrever sobre nós. No início foi complicado. Porque nós temos que avaliar vocês? Você sabe trabalhar, você sabe dar aula. Com o tempo eles foram se acostumando, porque tudo era avaliado. Eles, as aulas, a turma, professor, o transporte, o lanche.

Quanto à avaliação final, a formulação dos pareceres, nós colocávamos no papel os aspectos em que eles tinham avançado. O que faltava nós sugeríamos como necessidade de estudo. Mas a reprovação não acontecia. Todos tinham condições de continuar buscando conhecimento. Eu acho que isto é o que deveria ser feito na escola hoje. O aluno sempre tem condições, o que precisa é o incentivo, identificar com ele onde ele deve buscar mais e seguir. Que legal era fazer a avaliação, sentavam 3 ou 4 professores e avaliavam o fulano, ficávamos revivendo toda a trajetória do aluno, não teve conflito, teve é muita aprendizagem, foi a melhor parte. Eu tenho muita saudade (Educadora Bartira).

No enfrentamento do processo avaliativo proposto, os participantes do Projeto Evolução explicitam conflitos diferenciados. À medida em que vai se instituindo a forma de conceber a avaliação, a tensão vai sendo amenizada. As primeiras turmas tiveram grandes problemas no como e para que avaliar. Tanto para alunos quanto para professores, a avaliação tinha como parâmetros a concepção da escola regular

e do trabalho. Na segunda etapa, como relata a educadora Bartira, a forma de avaliação vai se instituindo e deixa de ser traumática.

As atividades externas nos sindicatos, as festas nos municípios e outras atividades, às vezes atravessavam o planejamento das aulas. Porém, em nenhum momento as educadoras deixaram de fazer o debate com a turma sobre os assuntos vindos de outros espaços e tempos formativos. Mesmo que fossem uma interferência direta em seu trabalho na sala de aula.

Algumas situações eram difíceis, porque fazíamos um planejamento e depois tínhamos que encaixar alguma coisa que estava acontecendo. A gente planejou várias aulas que não aconteceram, porque tínhamos que fazer a preparação para as oficinas e o assunto era outro. Nós tínhamos que buscar formas de ser criativas para juntar as coisas. Foi bem difícil. Os alunos não entendiam os encaixes que aconteciam e reclamavam. Mas eu acho que tudo serviu para o crescimento. Cortar um pouco aqui e ali e encaixar, porque o que não podia acontecer era eles irem para as oficinas sem saber do assunto e não participarem (Educadora Sonia).

O aumento de turmas na segunda etapa, de 2001 a 2002, demandou um acréscimo e uma nova organização da equipe de coordenação. O aumento do volume de trabalho, a redução de acompanhamento das turmas, a redução de recursos para o financiamento, e, em um determinado momento, a suspensão das aulas por um longo tempo, tensionaram as relações internas na equipe de coordenação. A presença de uma forte divisão social do saber também foi percebida. Alguns atritos surgiram entre espaços de formação escolar geral e qualificação profissional.

Eu faria de novo, mas meu trabalho era muito separado, era mais dentro daquilo que eu sabia fazer. Eu tentaria melhorar dentro do que eu ensinava (Educadora Olga).

Assim, pois, o projeto Evolução, através de sua proposta político-pedagógica, buscou trabalhar o processo educativo tendo como base as contradições da sociedade e a visão de que todos os espaços formativos devem ser de construção de uma compreensão crítica da totalidade social. Como expressa um professor<sup>104</sup> em sua avaliação sobre o Projeto:

Experiências como o Projeto Evolução representam a concretização de sonhos, utopias, que ajudam a reforçar a fé na transformação. O seu entendimento global demonstra superação e envolvimento, não somente dos beneficiários diretos, mas também daqueles que encaram a sua profissão e seu trabalho como instrumento, antídotos, para a construção de um mundo melhor (NETO,2002,p.77).

O campo empírico permitiu-me conhecer em profundidade as tramas presentes do processo formativo. Estas, muitas vezes, ficavam encobertas no cotidiano do Projeto. Compreendi que a prática pedagógica tem um sentido diferente para cada participante a partir de suas singularidades, o que é expresso em frases como: “Foi muito bom”, não conheço ninguém que não tenha gostado” ou “eu reencontrei meu sonho”. É o resultado coletivo de micro processos individuais e coletivos. Esses processos foram espaços de troca de experiência, de possibilidades de “ver-se” no outro, constituindo uma troca de identidades entre seus participantes.

---

<sup>104</sup> Este professor não foi entrevistado nesta pesquisa, seu depoimento é parte de documentos analisados do Projeto.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A arquitetura como construir portas,  
de abrir; ou como construir o aberto;  
construir, não como ilhar e prender,  
nem construir como fechar secretos;  
construir portas abertas, em portas;  
casas exclusivamente portas e teto.  
[...] Portas por-onde, jamais portas-contra;  
por onde, livres: ar luz razão certa.  
(João Cabral de Melo Neto, 1997, p. 15).

Esta pesquisa procurou analisar o lugar e o processo de valorização da experiência dos sujeitos na construção da prática pedagógica do Projeto Evolução. E, de forma mais específica, em que esta valorização contribuiu para uma pedagogia de caráter emancipatório, fundada na perspectiva da formação humana.

O/A pesquisador/a constrói seu objeto de pesquisa tendo como parâmetros sua experiência, visão de mundo e de sujeito e, também, dos referenciais teóricos que orientam sua práxis.

Foi a partir deste entendimento que construí meu objeto de pesquisa, considerando os sujeitos e sua práxis social e histórica como partes indissociáveis no processo de produção da cultura, portanto constituidores dos processos de formação humana.

A aproximação com o objeto de pesquisa foi feita mediante a compreensão da história do entorno social onde os/as participantes estão inseridos/as, numa perspectiva histórica. A apresentação deste histórico, como opção metodológica, foi realizada para identificar, compreender e dialogar com valores vividos e herdados pelos participantes do Projeto através da formação social do Brasil e do Vale do Rio dos Sinos, onde estão inseridos/as. As técnicas utilizadas foram a elaboração “a posteriori” de minhas observações do Projeto, leituras de documentos produzidos pelo Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo e entrevistas.

O Projeto Evolução é uma experiência de educação que envolveu diretamente três sujeitos: educandos/as, educadores/as e sindicalistas. Esta investigação se propôs a compreender e explicitar como ocorreu a interação entre seus saberes na construção da prática pedagógica do e no Projeto. Dei apreço às singularidades e particularidades dos sujeitos individuais e coletivos. Para tanto, no trabalho de campo, busquei conhecer as experiências de trabalho e de educação dos /as entrevistado/as e os sentidos a elas atribuídos pelos mesmos. Estive atenta às dimensões de gênero, raça/etnia e condição de classe destes sujeitos. Compreender os processos de *ter* e *fazer* experiência destes sujeitos, nas suas histórias de vida e no Projeto, foi minha constante preocupação na pesquisa.

A educação do/a trabalhador/a que o Projeto Evolução realiza, e que foi por mim pesquisada, acontece num espaço constituído pelo trabalho sindical, docente e o trabalho na produção. A proposta pedagógica do Projeto buscava construir uma unidade onde seus sujeitos confrontassem saberes e se formassem uns aos outros/as. Nesta perspectiva, esse processo educativo produziu desafios, gerou

conflitos, propiciou novos saberes e inovações já na elaboração de sua concepção, e, posteriormente, durante todo o desenvolvimento do Projeto.

A experiência desses sujeitos foi fundamental para a construção da prática pedagógica do Projeto Evolução numa perspectiva emancipatória. O que eles manifestaram a respeito? Os/As educadores/as afirmaram que perceberam, no desenvolvimento do Projeto, uma dimensão humanizadora do trabalho docente enfatizando, nesse sentido, a liberdade de produzir, o auto-reconhecimento e a autovalorização de seu trabalho.

Os/as educandos/as trouxeram experiências e conhecimentos que produziram em seus outros tempos e espaços formativos e entenderam que esses saberes eram partes fundantes dos tempos, espaços e conteúdos do aprender *da Escola 8*, diferente das *outras escolas* que eles conheciam.

Os/as sindicalistas compreenderam politicamente direitos de cidadania e o papel da formação para o/a trabalhador/a. Tudo isso mediado pelo Projeto Evolução, por seu entorno imediato e pela totalidade social onde sujeitos e Projeto estão inseridos/as. Esse encontro provocou movimentos ondulatórios entre prática-teoria-prática, dando novos significados e desafios à formação do trabalhador/a.

O trabalho de campo foi um momento de grandes descobertas para mim. Pude, através das informações recolhidas, reorganizar meus próprios conhecimentos e dar novos significados ao que vivi no Projeto e ao meu ofício de docente. Ajudou-me a perceber que ainda temos muitos desafios a serem superados

para realizarmos a desejada vinculação entre educação geral, educação profissional e a educação sindical ou, talvez, para realizarmos uma nova síntese dialética que supere perspectivas fragmentadas de relação entre teoria e prática na formação do/a trabalhador/a. Apesar desta constatação, ou por causa dela, o trabalho de campo deu visibilidade a desejos e ações concretas de como é possível construir a educação de forma integrada, tendo um sujeito integral como centro de projetos educativos. Isto pôde ser constatado, principalmente, na opinião dos/as participantes quando questionados sobre como deveria ser ou funcionar a escola a partir de uma perspectiva de educação humanizadora. Nos relatos das vivências dos/as participantes do Projeto fica expresso que foi possível: para o sindicalista, renovar a esperança para dar continuidade nos atuais difíceis dias do trabalho sindical; para o/a professor/a, sentir prazer em seu *ofício de mestre*, através da valorização do seu trabalho; e, para o trabalhador/-educando/a, perceber-se em um processo de transformação da vida através da sua valorização como sujeito.

De posse dos registros e materiais da pesquisa, foi possível me aproximar de um conjunto de “relevos” e visões do Projeto e tentar responder às minhas interrogações iniciais.

Os sujeitos aprendem e desenvolvem valores e modos de agir na sua relação com o seu entorno social a partir do vivido e herdado, e atribuem sentidos aos mesmos. Esses sentidos deixam registros que homens e mulheres levam para o espaço da sala de aula. Tais sentidos, valores e saberes são expressos em forma de estranhamentos, conflitos e aprendizados. É um grande exercício para aqueles/as que se dispõem a produzir processos educativos mais horizontalizados e que

radicalizam a perspectiva freireana da relação educando-educador, educador-educando, mediados pelo mundo em questão, onde ambos estão inseridos. Interações, avanços e retrocessos são provocados por estas questões e têm a propriedade de auxiliar, a meu ver, na afirmação dos pressupostos e prática de uma pedagogia emancipatória da forma como a temos compreendido e até mesmo suscitar novas elaborações. Afinal, este é o movimento da vida. Compreender as tensões e, a partir delas, trabalhar para novos saltos de qualidade.

Ao buscar estabelecer relações horizontais e dialógicas entre os sujeitos, mediados pelo mundo, no espaço educativo, o trabalho docente deixa de ser visto apenas como um serviço com uma razão objetiva e passa a criar laços subjetivos. Aflora seu aspecto afetivo-relacional, o seu lado não-mercantilizável, presente no componente subjetivo que nele é incorporado. Nesta percepção, o trabalho docente tomou uma dimensão diferente das práticas desenvolvidas na maioria de nossas escolas, contribuindo para a formação humana dos/as envolvidos/as, recriando processos de produção do viver que são infinitamente mais amplos que apenas escolarizar.

Nesta perspectiva, o currículo passa a ser concebido como um movimento da vida, deixa de ser somente uma lista de conteúdos prescritos e cria possibilidades de reflexão sobre a identidade pessoal do/a educando/a e do educador/a que vai se identificando com as trajetórias dos/as outros/as, se reconhecendo como pertencente a uma classe, a um grupo étnico/racial. Isto está expresso na simplicidade desta fala da educanda Luísa: “Eu via minha vida na sala de aula, cada aula era um pedacinho de minha vida”, e exemplifica a vivacidade e energia

integradora do currículo. Neste currículo em movimento, os processos de produção da existência dos sujeitos são reinterpretados ao serem vinculados aos tempos e espaços da escola. A experiência dos sujeitos é o seu ponto de partida e de chegada. Educandos e educadores, mediados pelas experiências dos sujeitos e pelas relações mais amplas, vão produzindo novos olhares sobre os processos pedagógicos e os fins do ato educativo.

A forma pela qual a prática pedagógica foi sendo construída permitiu que os/as participantes ficassem mais disponíveis, propiciando um salutar exercício de solidariedade, cooperação e reciprocidade. Todos/as eram desafiados/as a produzirem coletivamente em sala de aula, através de trabalhos em grupo, nas atividades complementares, nas reuniões de planejamento e nas oficinas pedagógicas. Estes espaços proporcionavam ricas trocas de experiências entre os sujeitos. Para pessoas acostumadas a agir de forma individualista, traço que se acentua no indivíduo contemporâneo, esta forma de estabelecer relações grupais, de exposição individual e coletiva, cooperação, participação e interesse, por certo vai sendo apreendida como uma dimensão humanizante da educação.

Em relação à prática docente, foi possível perceber prazer e alegria na realização do trabalho do/a educador/a. São elementos significativos que afloraram em razão da abordagem diferenciada do Projeto. As entrevistas indicaram uma certa invisibilidade do trabalho docente no contexto da escolar regular. Parece não ser somente o aluno que fica “invisível” na escola que conhecemos, de certa forma isso ocorre também com o/a professor/a. Isto ficou explícito nas entrevistas das educadoras. O que mais foi ressaltado pelas entrevistadas, na experiência do

Projeto, foi a possibilidade de se tornarem visíveis como pessoas que criam o seu trabalho. Hoje, segundo relatos recentes, tentam reproduzir em seus locais de trabalho estas formas de organizar o processo de trabalho docente, mesmo enfrentando um isolamento imposto pela organização da escola tradicional.

Em relação aos sentidos atribuídos à educação, pode-se perceber, para além da preocupação da busca da escola em função das exigências do mercado de trabalho, que educadores/as, educandos/as e sindicalistas ampliaram suas da visões de educação como direito inerente à cidadania.

Esta ampliação dos sentidos dados à educação também está presente na visão que os/as educandos/as constróem da escola, que passa a ser vista como um espaço de vivências e de compreensão da sua complexidade de sujeitos que chegam repletos de sua cotidianidade. Esta concepção e prática de relação entre pessoas no espaço da sala de aula, e da escola como um todo, não está relacionada somente aos conteúdos desenvolvidos, mas, basicamente, nas relações sociais humanizadoras construídas nesse espaço. Os/as educandos/as, de certa forma, reconhecem que os/as educadores/as não estão prontos para desenvolverem o seu trabalho tendo como horizonte esta ampliação do sentido da educação e ponderam que é preciso investir na formação dos/as professores/as.

Na prática pedagógica do Projeto Evolução, o saber oriundo das vivências dos sujeitos ocupa um lugar privilegiado. O exercício desta prática causou estranhamento e resistências para todos/as. Vários conceitos e, “pré-conceitos”, se manifestaram, denunciando a existência de uma proposta “diferente” de escola, o

que, por sua vez, confirmava a “inovação” pretendida. Estes preconceitos se manifestaram, implícita ou explicitamente, ao tolherem a própria manifestação por medo, vergonha, incompreensão, ou ao questionarem a forma como eram desenvolvidos os conteúdos e a forma de avaliar. É uma declaração de que somos seres que nos emancipamos se provocamos rupturas nas barreiras que nos impedem de sermos mais. As entrevistas trouxeram elementos que registram rupturas à presença dessas barreiras nos/as participantes, as quais estão relacionadas à sua formação social, etnia, gênero e lugar de origem.

Ainda sobre a valorização dos saberes, vale ressaltar outro aspecto percebido no desenvolvimento do Projeto. Em algum momento parecia ser possível a construção de uma prática pedagógica emancipatória a partir do saber do/a educando/a. Porém, a mesma estava alicerçada em uma visão equivocada, advinda tanto dos espaços da escola quanto do espaço sindical, de que tudo que vem da escola é ruim e deve ser desprezado. Nesta dimensão há um esvaziamento do saber do educador/a. A criação na sua experiência docente é secundarizada, anulada. Limita-se o docente ao seu saber sistematizado. Esta negação gera conflitos. Esbarra no conteudismo, por um lado, ou, por outro, na superficialidade.

A troca de experiência entre os/as educadores/as, o reconhecimento do seu saber, expresso nos relatos trazidos nas entrevistas, auxiliaram na superação deste impasse no Projeto Evolução, permitindo que todos se vissem como construtores/as do processo e saberes e não limitados/as a seu “mundo” ou a sua área disciplinar. Ao se valorizar o saber docente foi, então, possível construir a proposta pedagógica

articulando esses dois saberes. Como bem afirmou a educadora Sonia: “Há que se achar um equilíbrio”.

O direito dos educandos/as aos saberes sistematizados requer também o rigor científico necessário em todo processo educativo. Essa articulação não é incompatível com a construção dialógica onde o conhecimento é produção dos sujeitos envolvidos/as. O conhecimento prévio do/a educador/a sobre os conteúdos, na concepção freireana de que professor/a é aquele que ensina e aprende, “se refaz, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica” (SHOR; FREIRE, 1996, p.124).

A experiência dos/as educandos/as foi respeitada na construção da prática pedagógica e a avaliação que eles fizeram foi de que o Projeto tinha sido bom e que daquela forma aprendiam muito mais. Todavia, a quase totalidade deles/as havia ingressado no curso pela necessidade de obter a certificação de escolaridade para lograr um emprego ou manter-se nele. Logo, importa ressaltar a necessária mediação entre aquela avaliação e este interesse, para não se superestimar qualquer um destes aspectos. No entanto, a forma como relatam as relações de respeito, a solidariedade, a união, o compromisso que vivenciaram na escola e no Projeto apontam claros exemplos da humanização ali existente, e tão requeridos em propostas que se pretendem emancipadoras dos e com os sujeitos. A prática que foi desenvolvida durante toda a execução do Projeto deve ser a razão da alteração da opinião de estranhamento inicial para a posterior admiração e demonstração de interesse escolar.

Os/as participantes demonstravam auto-estima e determinação, o que os levava a “re-construir” suas identidades enquanto homens e mulheres, negros/as, brancos/as, ou índios/as, portadores/as de necessidades especiais e expressão da sexualidade. Neste aspecto, pode-se dizer que a prática educativa dialogou com a perspectiva de “vir a ser”, inerente à educação, e contribuiu para uma prática pedagógica humanizadora, pautada na tolerância e no respeito ao outro/a, visando a construção da autonomia e respeito à diferença.

Os conflitos surgidos durante o Projeto, os quais envolveram a todos, produziram avanços, pois fizeram os/as educadores/as se sentirem mais responsáveis pelo trabalho e tornou os/as educandos/as mais críticos, exigentes e conscientes de que é urgente e necessário construir parâmetros mais humanizadores no espaço escolar. Não eram, portanto, empecilhos para se ir adiante na construção do Projeto e buscar soluções coletivas.

Um aspecto que apareceu pouco nas entrevistas diz respeito à educação profissional. Esta não apareceu como central no processo. Talvez isso tenha ocorrido em razão de o interesse maior dos/as educandos/as ser pela educação geral, que era a exigência para o trabalho na fábrica; pelo menos em nível de certificação. Neste caso, é possível que se tenha mantido a separação entre as modalidades de educação geral e profissional. Por outro lado, há toda uma discussão, hoje, própria da educação geral enquanto parte constitutiva dos requisitos da atuação na profissão. O que não quer dizer que as atividades voltadas para a preparação para o trabalho, desenvolvidas no Projeto, não tenham sido construídas nos mesmos parâmetros: os de construir coletivamente e de valorizar

os saberes dos sujeitos. Outra razão deve ser o fato desta aprendizagem, do saber fazer, se dar na própria fábrica, em serviço. Aqui também estão presentes as dúvidas do debate atual sobre a educação profissional. Todos, trabalhadores/as, educadores/as, pesquisadores/as, sindicalistas, ainda temos muito a fazer para entendermos e buscar soluções ao impasse hoje colocado: fazer educação profissional para que trabalho? Ou, ainda, qual a relação entre educação geral e profissional para os/as trabalhadores/as em geral e, mais especificamente, os do calçado na região do Vale dos Sinos?

Da mesma forma, pode-se dizer que a formação sindical foi periférica enquanto aspecto relevante que deveria ser incorporado e articulado no Projeto. A presença do sindicato no início, quando da sua implantação, através da divulgação em mutirões, das visitas às comunidades, da presença na porta da fábrica, demonstra uma presença e uma dimensão própria do sindicato para com o Projeto; prática que não se vê na escola regular. Mas, na medida em que o Projeto vai se estruturando e o espaço da “escola” ficando mais fortalecido, há um afastamento desse sujeito coletivo e uma legitimação do instituído enquanto “escola”. Duas falas de sindicalistas apontam para essa conclusão: “Quando o Projeto estava pronto para iniciar, fomos buscar o povo da escola para tocar” e ao se referir ao planejamento das aulas, no início, outra sindicalista diz: “Na minha angústia para que o Projeto desse certo, eu me metia em coisas que não eram da minha conta”.

Nesses espaços de ousadia é que encontramos possibilidades de avançarmos na formação do trabalhador/a. É verdade que essas experiências de educação entre trabalhadores/as não modificam a escola no seu todo, mas criam

micro intervenções que podem ir provocando mudanças, tanto em nosso sistema educacional como nos espaços específicos de formação da classe, ao serem estreitados os laços entre os vários espaços onde o/a trabalhador se educa.

Deste estudo ficam algumas indicações que considero apropriadas e férteis para novas pesquisas. Que sentidos o trabalho no calçado tem para a escola, especialmente para o trabalho educativo, na região do Vale do Rio dos Sinos? Que ligação há, ou não há, entre a escola e a fábrica? Quais foram os caminhos da construção destas duas instituições nessa região? A abordagem destes temas certamente traria importantes contribuições para a formação dos/as trabalhadores/as e cidadãos em geral.

Através desta pesquisa, podemos afirmar que a proposta educativa do Projeto Evolução provocou reações, suscitou questionamentos e inovou na forma de abordagem do que-fazer pedagógico, aproximando-a dos fundamentos de uma pedagogia emancipatória, centrada nos sujeitos e suas experiências enquanto agentes do processo e, portanto, como formação humana e humanizadora.

Experiências de educação como esta nos deixam algumas questões, especialmente sobre a formação dos/as trabalhadores/as. Elas, resguardados os seus limites, pois são movimentos instituintes de uma prática pedagógica, têm buscado ressignificar a educação geral, profissional e, até mesmo, a educação sindical. A meu ver, sua importância está em ousar dialogar e provocar o debate e promover rupturas na lógica instituída da formação dos trabalhadores, fragmentada em tempos e espaços tão diferentes, que nós, como educadores/as,

pesquisadores/as, trabalhadores/as alunos/as e dirigentes sindicais reproduzimos, consciente ou inconscientemente.

Embora ainda não seja possível apontar grandes mudanças nos espaços instituídos da formação do trabalhador, estas experiências são instituintes da desestabilização do tripé que lhes dá sustentação. Elas provocaram uma visão mais ampla de educação, desfocando os olhares dos lugares instituídos socialmente.

No campo da pesquisa das relações entre trabalho e educação, ajudam a dar nova centralidade ao debate sobre a formação do trabalhador que, na década de 90, ficou muito centrada nas mudanças tecnológicas, nas reformas na educação profissional, nas alterações do trabalho e na educação geral, e, também, nas suas conseqüências sobre a formação do/a trabalhador/a. Certamente estas são questões relevantes para estudos, mas um olhar excessivo nessa direção, e ainda sob o impacto destas mesmas modificações, deixou um vácuo nos estudos sobre os processos de humanização/desumanização dos sujeitos que vivem as conseqüências dessas mudanças diretamente nos espaços onde elas vêm se concretizando. A experiência do desemprego, o impacto real das novas demandas do trabalho sobre os sujeitos em seus espaços de atuação, a busca desenfreada pela escolarização por jovens e adultos, os movimentos de mudanças na escola, mesmo que ainda iniciais, são situações concretas que os sujeitos, imersos em seu entorno social, vão experienciando e aos quais vão atribuindo sentidos e significados.

A meu ver, há que se dar espaço para a necessária compreensão desses novos sentidos e significados, quer seja através de ações concretas de formação dos sujeitos envolvidos/as diretamente, quer seja pelo aprofundamento da pesquisa acadêmica na busca da compreensão dos novos tempos e espaços formativos onde esses sujeitos vivem a produção de sua existência.

Desta forma, nossos esforços devem ser para buscar respostas para velhas e novas questões: Qual a relação da escola hoje com a formação do trabalhador em outros espaços e tempos? Em que o entorno social dos sujeitos, tão modificado pelas mudanças políticas, econômicas e sociais, tem alterado os tempos instituídos da escola? Como os processos individuais de emancipação em relação ao debate das questões de gênero, raça/etnia, livre orientação sexual têm provocado a escola para ver seus sujeitos como homens e mulheres em sua concretude humana? Qual a reflexão que a própria escola faz, ou não faz, sobre, no limite da insuficiência de seus tempos e espaços formativos, darem conta da formação dos sujeitos na atualidade? Os saberes produzidos no sindicato são apropriados na escola, ou somente os da escola são apropriados no sindicato? Quem são os homens e mulheres trabalhadores/as e o que buscam na escola? Em que as práticas e processos formativos vivenciados pelos movimentos sociais e pela escola têm ampliado nossa concepção pedagógica?

Iniciei esta breve conclusão citando uma estrofe de um poema de João Cabral de Melo Neto. Volto a seus versos, pelo “construir portas abertas”, na esperança que estas difíceis questões elencadas sejam mobilizadoras de grandes reflexões e construam muitas “portas por-onde” outros estudos possam entrar e produzir novas

questões igualmente mobilizadoras. Penso que dei minha contribuição nessa direção ao analisar o Projeto Evolução e o lugar da experiência dos sujeitos neste Projeto.

## Referências Bibliográficas

ALBORNOZ, Suzana. *O que é Trabalho*. 5ª reimpressão da 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, Rubens, *Concerto para corpo e alma*. Campinas/SP: Papirus: Speculum, 1998.

ARAÚJO, José Prata. *A Construção do Sindicalismo Livre no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Lê S/A, 1993.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Competências e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectiva de formação dos trabalhadores*. In. <[www.fae.ufmg.br/gtteanped/frameset.htm](http://www.fae.ufmg.br/gtteanped/frameset.htm)>

ARROYO, Miguel G. *O direito do Trabalhados à educação*. In. TRABALHO E CONHECIMENTO: Dilemas na Educação do Trabalhador/ Carlos Minayo Gomes...[et al.]. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *As relações sociais na escola e a Formação do Trabalhador*. In: FERRETTI, Celso, João (Org). Trabalho Formação e Currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999 c,13-41.

\_\_\_\_\_. *Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica*. In. Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século/ Gaudêncio Frigotto – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E SINDICAL – um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos*. In. Educação de Jovens e Adultos: Relatos de uma Nova Prática. Caderno N° 3. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ofício de Mestres: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARRUDA, Marcos. *A articulação Trabalho-educação Visando Uma a Democracia Integral*. In. *TRABALHO E CONHECIMENTO: Dilemas na Educação do Trabalhador*/ Carlos Minayo Gomes...[et al.]. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

BONACINI, Irmã Luiz. *A maior aula em praça pública; trabalho, política e imaginário das professoras primárias em Minas Gerais (1979-1980)*. Campinas: UNICAMP, 1992. (tese doutorado em educação/História e Filosofia da Educação)

BOURDIEU, Pierre. *“Introdução a uma sociologia reflexiva”*. In. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A.1989.

BULHÕES, Maria da Graça. *A luta dos professores gaúchos de 1977 a 1991: o difícil aprendizado da democracia* – Porto Alegre: L&P, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (coleção primeiros passos; 20).

CARNEIRO, Antônio Marcos Muniz. *A Educação Libertária ante a suposta Passividade dos Trabalhadores na História da Industrialização do Brasil (23 – 57)*. In. *Educação do Trabalhador: para além dos consensos fáceis*. Org. Rogério Valle. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

CARNEIRO, Lígia de Azambuja Gomes. *Trabalhando o couro: do serigote ao calçado “made in Brazil”* – Porto Alegre: L&P, 1986.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CASTRO, Pedro. Greve. *Fatos e significados*. São Paulo: Ática, 1986.

CAVALHEIRO, Hemegarda de Carvalho. *A organização dos professores públicos e a realidade brasileira; uma perspectiva histórica e sindical e dois estudos de caso: APPMG E UTE*. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ PUC/RS, 1989. (Dissertação, Mestrado).

COSTA, Beatriz Morem. *Qualificação e Relações de Trabalho na Produção de Calçado*. Nova Economia, v. 8, Belo Horizonte, 1998.

COSTA, Achyles; PASSOS, Maria Cristina. *A indústria calçadista no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004

COSTA, Achyles Barcelos. *A trajetória da indústria de calçado do Vale do Sinos*. In. *A indústria calçadista no Rio Grande do Sul*. COSTA, Achyles; PASSOS, Maria Cristina. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998

CRUZ, Antônio. *A janela estilhaçada: a crise do discurso do novo sindicalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Charles Moreira. *O Trabalho Docente em Equipe: Tramas e Processos vivenciados e significados atribuídos. A Experiência do Projeto de Educação – PET*. Dissertação de mestrado da faculdade de Educação da UFMG, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

CUT- *Formação de Formadores para a Educação Profissional: a experiência da CUT 1998/1999*. São Paulo: Secretaria Nacional da CUT/Projeto Integral, 2000.

CUT - *Política Nacional de Formação: história, princípios, concepção e organização nacional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação da CUT, 1999.

DELUIZ, Neise. *Projeto Em Disputa: Empresários, Trabalhadores e a Formação Profissional*. Trabalho apresentado Reunião anual da ANPED – Caxambu, 1996.

DEDECCA, Cláudio. *Política Social e Política Econômica*. In. Mulher, Trabalho e políticas Públicas Locais. Caderno nº 1 da Coordenadoria Especial da Mulher; Prefeitura Municipal de São Paulo. São Paulo, 2002.

EGGERT, Edla. *Educação Popular e Teologia das Margens*. São Leopoldo: Sindoval, 2003.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Reprodução e contradição, estrutura social e atividade humana na educação. Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.1, 1990.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERRETI, João Celso. *Empresários, Trabalhadores e educadores: Diferentes Olhares Sobre as Relações Trabalho e Educação no Brasil nos Anos Recentes*. In. Capitalismo, trabalho e educação. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANE, Dermeval; SANFELICI, José Luís. Campinas: Autores Associados, HISTERDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. *Dicionário da Educação Profissional. Núcleo de estudos sobre Trabalho e Educação*, Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2000.

FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos: v II. : Educação e Política*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FISCHER, Maria Clara Bueno. *Notas sobre saberes da experiência e a constituição de empreendimentos econômicos solidários*. In. Ciências Sociais UNISINOS/ Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicada – v. 40, n. 164 - São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

FISCHER, Nilton Bueno. *Tempos e Saberes: Interações Possíveis nos Ciclos da escola e da Vida*. In Jaqueline Moll & Cols. *Ciclos na escola, Tempos na Vida*. Porto Alegre, ARTMED Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta* – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1987.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva do final do século*. Petrópolis, Vozes: 1998.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos*. In. *TRABALHO E CONHECIMENTO: Dilemas na Educação do Trabalhador/ Carlos Minayo Gomes...[et al.]*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2.ed. São Paulo: Cortez- Autores Associados, 1986.

GÓES, Moacir. *Escola Pública: história e católicos*. In. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino/ Luiz Antônio Cunha*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1985.

GOLDENBERG, Miriam. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOLDENSTEIN, Marlene Seica. *O Instrutor do Programa Integrar Desempregado. Dissertação de mestrado*. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2002.

GONZALEZ, Jorge Luis Cammarano. *Para Uma Abordagem do Cotidiano Escolar. Revista Trabalho & Educação, Publicação da faculdade de educação da UFMG, Núcleo de estudos sobre Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v. 12, n. 2, (jul/dez.2003).

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. Ed. 6ª. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1968.

HERMONT, Catherine Monique [et. al.]. *Projeto de educação de trabalhadores: especulando a vida vivenciando o direito*. In. Outras Falas, educação do trabalhador. Escola Sindical 7 de Outubro, CUT/BRASIL, 2000.

JOSSO, Marie-Chistine. *Experiência de vida e formação*; prefácio Antônio Nóvoa; revisão científica, e notas à edição brasileira Cecília Warschauer, tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Totíbio, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. *Desafios Teóricos-metodológicos da Relação Trabalho- educação e o Papel Social da Escola*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva do final do século. Petrópolis, Vozes: 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LARA, Xico. *Trabalho, Conhecimento e Cidadania na Sociedade Industrial – em busca de qual socialismo (13- 22)*. In. Educação do Trabalhador: para além dos consensos fáceis. Org. Rogério Valle. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, educação, cidadania: reflexões a partir de educação entre trabalhadores*. Rio de Janeiro: CARAPINA/CERIS/MAUAD, 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, N 19, 2002.

LIMA, Almerico. *A estratégia da Educação e a Educação da Estratégia*. In. A prática Política e Pedagógica da CUT Nordeste - Um Diálogo com as experiências. Recife: Edições Bagaço, 2000.

MACHADO, Zaira. *O papel das Instituições Financeiras Multilaterais no processo de desenvolvimento*. Porto Alegre: Veraz Editores/Central Única dos Trabalhadores/AFL/CIO, 2002.

MAESTRI, Mário. *A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. 1: séculos XVI – XVIII/ Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos, org. - Petrópolis: Vozes, 2004.

MANACORDA, Mário Alighiero Manacorda. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Tradução de Newton Ramos Oliveira; 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Sindical no Brasil: uma longa e conflituosa história*. In. Forma e Conteúdo nº 06 – Revista da Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores. São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação Sindical Entre o Conformismo e a Crítica*, São Paulo, Loyola, 1986.

MARCELLINO, Nelson. *C. Lazer: concepções e significados*. Revista Licere – Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação/EEF/UFMG, Belo Horizonte, V. I, nº 1, 1998.

MARTINS, José Souza. *A aparição do demônio na fábrica, no meio da produção*. *Tempo Social*; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 1994.

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4 ed. Ijuí, editora Ijuí, 2001.

MASCELLANI, Maria Nildes. *Uma Pedagogia para o Trabalhador: o Ensino Vocacional como Base Para Uma Proposta Pedagógica de capacitação Profissional de Trabalhadores Desempregados* (Programa Integrar CNM/CUT). Tese de doutorado em educação - USP, 1999.

MELO NETO, João Cabral. *Educação pela Pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MINAYO, Maria Cecília Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7ª ed. SP: HUCITEC; RJ: ABRASCO, 2000.

MORAES, Carmem Vidigal. *A relação trabalho-educação e o “novo conceito de produção”: algumas considerações iniciais*. In. Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo metalúrgico Brasil. São Paulo, CNM/Rede Unitrabalho, 1999.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. *A Sociologia na educação escolar Estudantes do Ensino Médio* – Projeto de pesquisa para qualificação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: 2002.

NETO, L. Sebastião; GIANNOTTI, Vito. *CUT Ontem e Hoje*. São Paulo: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai a CUT?* São Paulo: Scritta Editorial, 1993.

NETO, Nivaldo Gonçalves. *Antídoto contra encantamentos*. In. Outra Histórias de Vida Trabalho e Luta. Adriana Rodrigues [et al] – Porto Alegre: Veraz, 2002.

PEREIRA, Marco Antônio. *Trabalhadores, Empresários, Estado todos juntos na formação profissional*. In. Formação Sindical em Debate, Nº 2. CUT, São Paulo, 1999.

PICCININI, Valmiria Carolina. *Estratégias de Luta Sindical dos Trabalhadores do Setor Calçadista Brasileiro*.(pesquisa) faculdade de Ciências econômicas UFRGS, 1995.

PRATES, Jane Cruz. *Possibilidade de Mediação Entre a Teoria Marxiana e o Trabalho do Assistente Social*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social PUC/RS, 2003.

PROCHNIK, Victor. *Flexibilidade Espúria: Modernização técnica com desigualdade social na indústria brasileira de calçado*. Rio de Janeiro: UFRJ/IEI; UFRJ/FEA, 1991.

RIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. *A Escola Pública e a Escola Privada Diante das Propostas de Modernidade do Ensino Médio* – tese de doutorado. Faculdade de Educação – USP, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhias das Letras, 1995.

RIOS, Dermival Ribeiro. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: DLC, 1999.

SADER, Eder. *Quando Novos Personagens Entraram em Cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SALERNO, Mário Sérgio. *Produção integrada e flexível e processos operatórios: notas sobre sindicatos e a formação profissional*. In. Trabalho e Educação. Lúcia Regina de Souza Machado... [et al]. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992.

SCHNEIDER, Sérgio. *O mercado de trabalho da indústria coureiro-calçadista do Rio Grande do Sul: formação histórica e desenvolvimento*. In. A indústria calçadista no Rio Grande do Sul. COSTA, Achyles; PASSOS, Maria Cristina. São Leopoldo: EDITORA UNISINOS, 2004.

SCHMIDT, Paulo Roberto. *O grande tesouro*. In Outra Histórias de Vida Trabalho e Luta. Adriana Rodrigues [et al] – Porto Alegre: Veraz, 2002.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – Cotidiano do Professor*; tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI – XVIII/ Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos, org. - Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVEIRA, Maria Antonina. In. *Concurso História de Trabalho*. Org Ana Lúcia Vellinho D'Ângelo. Unidade Editora. Porto Alegre, 1994.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

STRECK, Danilo R. *Togas e Alpargatas – alguns (des)caminhos da educação básica*. In. ESTUDOS LEOPOLDENSES – Série Educação. v. 3. nº 4. Revista semestral do Programa Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, São Leopoldo, 1999.

TAVARES, Rosilene Horta. *Os trabalhadores em educação e suas formas de luta em Minas Gerais*: Belo Horizonte: UFMG, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação)

\_\_\_\_\_. *Greve, Educação e Sindicato face à Globalização da Economia. Trabalho & Educação*. Revista do NETE nº 1: Belo Horizonte, 1997.

THOMPSON, Edward P. *A Formação da Classe Operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Costumes em comuns: revisão técnica Antônio Negro*, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *O Novo Padrão de Acumulação de Capital e a Formação Sindical da Central Única dos Trabalhadores*. Trabalho apresentado na XXV Reunião da ANPEd, Caxambu, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi – 2ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

ZIMMERMANN, Tarcísio. *A Crise na Indústria do Calçado: Visão e Proposta dos Trabalhadores. Federação Democrática dos Trabalhadores nas Indústrias do Calçado do Rio Grande do Sul/ Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional -FASE/POA*. Porto Alegre, 1994.

V Congresso Nacional da CUT. Resoluções, 1995.

9ª Plenária Nacional da CUT. Resoluções, 1999.

\_\_\_\_\_.Ata nº 35, Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo,1934.

\_\_\_\_\_ Ata nº 36, Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo, 1934.

\_\_\_\_\_ Ata nº 37, Sindicato dos Sapateiros de Novo Hamburgo, 1934.

PROJETO PEDAGÓGICO – Projeto Evolução, 1999.

Jornal ABC. Domingo, 1º de março 1998.

INFORMATIVO DO SINDICATO DOS SAPATEIROS DE NH. O Sapateiro, maio/1995.

INFORMATIVO DO SINDICATO DOS SAPATEIROS DE NH. O Sapateiro, junho/1996.

PESQUISA SOBRE A MULHER SAPATEIRA. Federação Democrática dos Sapateiros/RS, CUT/BRASIL, comissão de mulheres, 1997