

CAPÍTULO 9

Movimentos operários e trabalhistas

Marly Vianna (2008), ao tratar sobre a preocupação do movimento operário com a educação, mais especificamente, parte da educação formal como objeto de análise para evidenciar que, relativamente à educação escolar, à exceção dos anarquistas, os vários movimentos sociais trabalhistas quase sempre exigiam que a oferta de escolas fosse ampliada, que um maior número de pessoas fosse atendido por elas e, especialmente, que a escolarização fosse obrigatória e gratuita. Em relação ao conceito de movimento social, a autora o considera como a organização de um grupo de indivíduos relativamente amplo para a reivindicação de determinados interesses. Ao longo de seu texto, ela menciona e caracteriza brevemente diversos tipos de movimentos de massas excluídas, pobres e miseráveis na história do Brasil, mostrando que as preocupações com a educação oficial raramente estavam no horizonte de suas reivindicações.

Alguns movimentos se opunham ao sistema latifundiário excludente no campo, como o Cangaço; outros buscavam diferentes aspectos, como o fim da escravidão e da discriminação racial, a exemplo da Revolta dos Alfaiates, também conhecida como Inconfidência Baiana; outros, ainda, como o Farroupilha, no sul do país, defendiam o federalismo e a descentralização das decisões governamentais da então capital, Rio de Janeiro. Já a Revolta Praieira, em Pernambuco, foi a que mais se aproximou dos movimentos operários europeus de 1848, porém, como a preocupação com a educação demanda um projeto mais abrangente de sociedade, essa questão também não entrou no rol de suas reivindicações.

Outros tipos de movimentos sociais mais consolidados, estruturados e com caráter permanente surgiram com o advento da Nova República (década de 1930) no cenário nacional. Dentre eles, surgiram o movimento operário, os movimentos dos trabalhadores do campo – que, contudo, ainda não se configuravam como o atual MST, mas que, de alguma forma, o gestaram – e o movimento estudantil (VIANNA, 2008). Podem ser acrescentados o movimento negro e o movimento de mulheres em prol do sufrágio universal.¹⁶ Duas características se sobressaem nesses três primeiros, segundo a pesquisadora: propostas de mudanças sociais mais amplas e a preocupação com a educação.

Em relação ao movimento operário propriamente, Vianna (2008) investigou a educação por meio dos programas dos partidos, sejam eles socialistas, comunistas ou anarquistas. Em alusão ao Programa do Partido Operário do Brasil, de 1890, ela destaca o item 3: “apresentar leis imprescindivelmente urgentes para melhorar a educação dos filhos dos operários”. Do programa *O Proletário* (1892), elaborado por Euclides da Cunha, ela destaca o tópico II: “Escolas gratuitas, com o ensino leigo e obrigatório para todas as crianças, sem distinção de sexo, de cor e de nacionalidade, tendo as crianças pobres todo o necessário para frequentar as escolas: roupa, comida, cuidados médicos, farmácias etc.”.

16 “As primeiras reivindicações pelo voto feminino no Brasil remontam ao Império. Em 1932, Nísia Floresta publicou o artigo ‘Direitos das mulheres e injustiças dos homens’, em que defendia o acesso igualitário à educação e aos direitos políticos” (REZENDE, 2021).

Já o Partido Socialista Radical do Maranhão, em 1932, foi o único que pregou mudanças no conteúdo do que era ensinado, propondo também a desalfabetização de adultos, aos quais seriam dadas noções que os encaminhariam à prática de algum ofício. Nesse quesito, os comunistas não eram diferentes dos socialistas, conforme Vianna (2008), pois a educação formal estava em segundo plano. Em um panfleto de 1928, dirigido aos Jovens Trabalhadores do Brasil, um ponto dizia o seguinte: “organização de escolas nas fábricas, com professores escolhidos pelos próprios trabalhadores”.

No que concerne ao começo do século XX, não pode ser ignorada a posição claramente anarquista de muitos documentos sindicais analisados pela pesquisadora, que ressaltou o papel dos sindicatos para a classe operária e o seu modo de lidar com a educação formal. Não obstante, o 11º tema colocado para discussão no II Congresso Operário do Brasil, em 1913, foi sobre *Educação e Instrução da Classe Operária*, em que, entre outros aspectos, descrevia que

[...] a instrução foi, até uma época recente, evitada pelas classes aristocráticas e pelas igrejas de todas as seitas para manterem o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade, para melhor explorarem-no e governarem-no [...] e afirmar-se no misticismo e na resignação. [...] O congresso aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípio o método racional e científico, que promova a criação e vulgarização das escolas racionalistas, ateneus, revistas, jornais [...]. Propomos que além das escolas racionalistas, seja aconselhada a criação de cursos profissionais de educação técnica e artística (VIANNA, 2008, p. 261).

Com efeito, os fundamentos das proposições anarquistas para a educação eram a crítica à educação religiosa e estatal, que distanciava o ensino profissional do chamado científico, culminando na manutenção da distinção entre as classes e perpetuando a subalternidade dos trabalhadores populares (VIANNA, 2008). Assim, esses ativistas propunham o fim da divisão entre uma escolarização sofisticada e erudita, voltada à classe burguesa, e outra prática e simples, destinada às classes trabalhadoras. Para eles, modificar a educação representava modificar a sociedade. Os anarquistas apoiaram vigorosamente e buscaram pôr em prática ideias avançadas para o período em termos educacionais, como são os postulados de Paul Robin. Assim, em 1882, foi proposto um programa educacional pelo *Comitê Para o Ensino Anarquista* que, entre outros aspectos,

[...] exigia a eliminação de três pontos, considerados absolutamente nocivos à educação: a disciplina, os programas e as classificações. A disciplina isolava os alunos e os tornava mentirosos; os programas anulavam qualquer originalidade, acabando com a iniciativa e a responsabilidade das crianças, e as classificações geravam rivalidade, inveja e rancor [...]. O ensino deveria ser integral, racional, misto e libertário (VIANNA, 2008, p. 264).

O caráter racional do ensino dizia respeito, nessa visão, ao fato de estar alicerçado na razão e de acordo com os princípios da ciência, isento de fé. A educação deveria desenvolver a dignidade e a independência pessoal, não a obediência e a piedade, bem como colaborar para a eliminação da ficção religiosa, vista como a causa absoluta da servidão. O ensino também deveria ser misto, favorecendo a coeducação em

cooperação constante entre meninas e meninos. A educação ainda deveria ser libertária para poder formar sujeitos livres, que respeitassem a liberdade alheia.



Figura 9: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: Agência Brasília/Lúcio Bernardo Jr.¹⁷

Os pilares educacionais de Francisco Ferrer y Guardia conceberam os principais modelos para o pensamento educacional anarquista. Apesar de não ser propriamente anarquista, o espanhol Ferrer era abertamente anticlerical e republicano. Segundo ele, a educação nos moldes católicos era uma pedagogia subjetiva, dogmática e medieval: “De homens e mulheres assim deformados e degenerados não se pode esperar [...] senão a repetição de comportamentos e atitudes irracionais e perniciosos” (VIANNA, 2008, p. 265).

¹⁷ Imagem disponível em: bit.ly/EJA-escola.

Na concepção anarquista, a escola deveria ser completamente científica e racional, não abusando da credulidade infantil nem ensinando lendas ou mitos. Além disso, não deveria inculcar subordinação ao Estado, erroneamente visto como provedor do bem-estar. A educação deveria explicitar para os indivíduos que eles só poderiam esperar alguma coisa de sua própria razão e da solidariedade entre as pessoas livremente aceita e organizada. Defendendo a igualdade da mulher, Ferrer sugeria a coeducação, para que a nova sociedade fosse solidária e equânime. Além disso, também se defendia que crianças de distintas classes sociais também deveriam estudar na mesma sala. Os anarquistas defendiam, ainda, a coeducação socioeconômica, pré-requisito de uma educação racional. Uma escola apenas para pobres ensinaria a submissão e/ou o ódio aos que exploravam, enquanto uma só para ricos ensinaria a manutenção dos privilégios. A escola moderna deixaria de lado exames e escalonamentos entre estudantes. O lema era “nem prêmio nem castigo”, já que não valorizava hierarquias nem incitava a competição.

Vianna (2008) conclui que, exceto os anarquistas nos anos de 1920 e 1930, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde a sua fundação na década de 1980, praticamente nenhum outro movimento social de trabalhadores se ocupou primordialmente com a educação, quer no sentido de transformar radicalmente seu conteúdo, quer no sentido de levar à prática as propostas elaboradas. No caso do Brasil, os movimentos sociais do campo são recentes, já que a miséria, a dispersão da população por amplas áreas, bem como o fundamentalismo católico dificultaram que as comunidades rurais se articulassem em torno de lutas mais efetivas. Logo,

quando havia alguma reivindicação, transformavam-se em movimentos messiânicos ou em banditismo que não buscavam a transformação estrutural do sistema. No que tange aos anarquistas, predicavam uma sociedade assentada na liberdade individual.

A educação, portanto, desempenharia um papel essencial nessa nova sociedade sem governo, obediência e mando, pois ela se daria somente por meio da razão, que desenvolveria a mais alta consciência nos seres humanos. No entanto, ainda que todos os movimentos sociais de trabalhadores dessem graus diferentes de ênfase à educação, coadunavam-se num aspecto: ela, sozinha, não mudaria a realidade. No entanto, acreditava-se que não havia necessidade de se esperar o advento de um novo mundo para advogar mudanças acerca dos conteúdos e práticas educacionais.

Vianna (2008) destaca que, desde aquela época, as lutas por mudanças no ensino oficial ou mesmo a criação de alternativas a ele não vinham primordialmente das universidades, mas, sim, dos movimentos sociais organizados, que, certamente, já incluíam a participação precípua de docentes e seus sindicatos, e dos estudantes e suas organizações, por exemplo, a UNE. Daí que a universidade, seus acadêmicos e intelectuais devem colaborar e amparar tais movimentos, especialmente no sentido de dotá-los de instrumentos teóricos e conhecimentos em prol de transformações sociais mais abrangentes e efetivas, o que Gramsci (2001, apud MESQUITA, 2003) chama de formação de intelectuais orgânicos.

No que se refere à imbricação entre trabalho e educação escolar no presente, a primeira tarefa para a repolitização da EJA é desconstruir representações perniciosas que pesam sobre os jovens e adultos que se inserem tardiamente na escolarização e sobre essa modalidade de educação. O intuito é mitigar percepções que enfocam carências de leitura, de cultura e cognitivas a serem supridas. Há a necessidade de se reconhecer como referência os próprios discentes como partes de coletivos sociais diversos. Assim, a análise do autor toma como referente mais forte o fato de esses sujeitos serem trabalhadores e de a EJA ser um tempo/espaço para a educação de trabalhadores. Diante disso, que aspectos enfocar como temáticas de estudo nos currículos de formação dos educadores(as) e mesmo dos(as) próprios(as) educandos(as)? Nesses termos, se faz urgente reinventar a EJA de modo a reconhecer como trabalhadores os jovens e adultos que a buscam.

Há mais de três décadas, os docentes também incorporaram em sua identidade o fato de serem trabalhadores. Tal identificação os vem aproximando de milhões de crianças, adolescentes e adultos que saem do trabalho e vão para a escola, seja no ensino regular, seja na EJA. Nesse sentido, o trabalho deve ser tomado como o referente político-ético-pedagógico dessa modalidade, pois permite “ver os jovens e adultos como trabalhadores, exige não os ver apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos, nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudante” (ARROYO, 2017, p. 44).

Essa é a condição e a identidade social primeira deles. O trabalho chega à escola nos corpos-trabalhos de milhares de jovens e adultos marcados desde crianças por processos de desumanização-humanização, com vivências socializadas em famílias trabalhadoras e em vivências próprias como trabalhadores infanto-juvenis. Por isso, desde cedo, eles aprendem que são membros da classe trabalhadora pobre. Assim, deveria ser mais comum que, nos currículos da EJA, constassem elementos para que os(as) educandos(as) entendam essas relações de trabalho, as discriminações raciais e os padrões sexistas e classistas que os condenam a um viver indigno.

Em oposição a esse projeto, a categoria trabalho é ausente na agenda pedagógica, embora seja uma experiência tão influente na sobrevivência desses estudantes-trabalhadores desde a infância, não obstante seja o trabalho um princípio educativo fulcral de formação humana em qualquer etapa da vida. Nesse sentido, um assunto a ser aprofundado nos cursos de formação docente e nos currículos da EJA seria: por que a resistência em encarar os(as) educandos(as) e os(as) educadores(as) como, antes de tudo, trabalhadores(as)? No pensamento educacional, os educandos de baixa renda são vistos frequentemente como carentes, e é divulgada a promessa que, se dominarem bem a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos, deixarão a pobreza e a marginalização. Por que isso acontece? Porque "é menos exigente para um projeto radical de sua educação vê-los como carentes e suprir suas carências de habilidades escolares do que reconhecê-los trabalhadores e articular um projeto de educação com a radicalidade de sua experiência de trabalho" (ARROYO, 2017, p. 45). Ao contrário, vê-los como trabalhadores pode ter como

consequência a organização das turmas, dos tempos e dos horários escolares tendo como referência as limitações e as possibilidades impostas a eles(as) pela sua condição laboral, submetidos(as) ao não controle de seu tempo e de suas atividades externas à escola.

Outro efeito seria partir, nas aulas, de uma discussão sobre os direitos dessas crianças, adolescentes e adultos de se reconhecerem pertencentes a certo grupo social, no caso, o de trabalhadores, prática essa que deveria ser o cerne do currículo. O conteúdo de cada área ficaria mais perto dos jovens e adultos trabalhadores e das crianças e adolescentes que, mesmo que ainda não trabalhem, provêm de famílias populares, se incorporassem a complexidade de pesquisas sobre o trabalho para a compreensão de si próprios. Merecem especial enfoque estudos históricos que mostrem as lutas dos diversos coletivos de trabalhadores, para que seja reforçada a consciência de sujeitos sobre os direitos ao trabalho.

Tal proposição iria diametralmente contra a cultura política e pedagógica que veio se consolidando no país ao longo de séculos, a de “pensar e alocar os outros, pobres, negros, camponeses, trabalhadores, como inferiores, subcidadãos, logo, sem direitos a ter direitos, objetos apenas de favores das elites e do estado” (ARROYO, 2017, p. 45). Inversamente, na realidade, os coletivos sociais diversos e os movimentos operários vieram lutando arduamente ao longo de décadas para se firmarem como sujeitos de direitos. Assim, um ponto de partida para os estudos pode ser o reconhecimento dos movimentos operários, dos trabalhadores sem-terra e

dos docentes por seus direitos como afirmação de direitos e como um processo crucial de afirmação identitária e de aprendizado de serem sujeitos de direitos e humanos. A própria vivência destes sujeitos é formativa, é educadora; é, em outras palavras, uma forma alternativa e transgressora de Pedagogia, são pedagogias de resistência, de sobrevivência e de rebeldia contra uma ordem que permanentemente busca produzi-los(as) como Outros: inferiores, menores e piores (ARROYO, 2014).

Esses estudos, de clara inspiração marxiana, partem do pressuposto de que o trabalho é a relação social basilar e fundante da existência humana. Assim, a pergunta mais importante a ser feita na EJA não é em que série a pessoa parou de estudar, mas com o que ela trabalha, ainda que esteja desempregada. As turmas não deveriam ser agregadas pelo ano de conclusão, seguindo um padrão cognitivo-psíquico convencional piagetiano, mas por afinidades de campos de atividade laboral, além de turmas de jovens e adultos com vivências de trabalho e sociais próximas. Tais iniciativas fariam com que as turmas tivessem a ocupação como um fator estruturante das interrogações, conhecimentos, identidades, valores e leituras de si e do mundo, que poderiam ser estudados nos temas geradores e nos currículos. Arroyo (2017) também ressalta que deve ser frisado para essas pessoas que o fato de terem parado de estudar não significa que pararam de aprender, que o que houve foi uma interrupção em sua formação e humanização, afinal, eles não pararam de ler, interpretar e pensar o mundo, já que as vivências do trabalho são repletas de processos formativos sociais, culturais e políticos.

Uma característica central de suas identidades é que suas experiências de trabalho são antigas, ou seja, remetem à infância e à adolescência, imiscuindo-se à própria produção de suas identidades como seres humanos. São essas vivências, valores e modos pelos quais a sociedade os trata que os acompanham pela vida e que os conduziram à EJA. As identidades internalizadas enquanto membros de famílias trabalhadoras, enquanto sujeitos que, desde a infância ou juventude, sobrevivem de trabalho precário, demandam que sejam trazidas nos seus processos educativos. Portanto, urge

[...] retomar uma herança que marcou a Pedagogia do Oprimido e o Movimento de Cultura e Libertação Popular, já desde o final dos anos de 1950. Reconhecer o povo, os oprimidos, os jovens e os adultos como sujeitos de cultura, de valores, de saberes e leituras de si e do mundo, [...], um outro paradigma para o pensamento pedagógico e, especificamente para a educação de jovens e adultos populares, trabalhadores (ARROYO, 2017, p. 164).

Outro ponto de atenção seria a luta das famílias trabalhadoras por escola e educação, inseparável de suas reivindicações por trabalho e uma vida digna. Ampliar a visão dos jovens e adultos da EJA com a trajetória desse e de outros movimentos sociais – negro, de mulheres, culturais de jovens, dos sem-terra e operário – os ajuda a entender o tenso e radical processo de luta pelo direito ao trabalho e ao reconhecimento, levando-os a se perceberem como sujeitos de direitos e não de favores das elites benevolentes.

Tais saberes favorecem que eles se entendam inseridos na história, lições que aprendem em suas lutas e que a vivência

de voltar à escola deveria reforçar e aprofundar. Cabe atenção especial à maneira pela qual as lutas por direitos trabalhistas e por trabalho contribuíram para a conquista de direitos humanos mais amplos, de direitos políticos e de cidadania. É inegável, portanto, o caráter pedagógico representado pelos movimentos sociais, como é o caso do operário, no sentido de representar um avanço em uma consciência moderna de direitos políticos, econômicos, sociais, identitários e humanos. Ou seja, tais movimentos apresentam uma rica história de afirmação dos setores populares.

O aprofundamento da afirmação política desses sujeitos como trabalhadores inscreve suas lutas no campo dos direitos humanos mais básicos: direito à vida, à moradia, à alimentação, a ter sua sexualidade e seu corpo respeitados, direito à terra, à saúde, à educação, a não serem segregados ou preteridos por sua cor, à cultura, ao trabalho digno etc. Um entendimento de que suas lutas pelo direito à educação, a qual uma das manifestações é o fato de buscarem a EJA, se radicaliza e se articula às suas lutas pelo direito ao trabalho. Com efeito, quanto mais associado aos direitos do trabalho e à totalidade dos direitos humanos, mais o direito à educação e à EJA se repolitiza e mais evidencia sua radicalidade.

De acordo com Arroyo (2017), quando um projeto político-pedagógico toma como referência ético-pedagógica as crianças, adolescentes, jovens e adultos populares e os entende como inseridos na categoria socioeconômica e cultural de trabalhadores, opta por reconfigurar radicalmente seu eixo educativo. Invertendo a tradicional imagem social e pedagógica que é feita dos educandos das camadas populares (“carentes”),

ao enxergá-los(as) como trabalhadores(as), todo o projeto educacional se subverte. Outra EJA, outros(as) educadores(as), outra educação, outros processos formativos são possíveis. Não obstante, ainda pesa uma visão negativa da categoria trabalho quando atrelada aos educandos. Ao pensamento pedagógico convencional é mais familiar a relação educação-cidadania do que a relação educação-trabalho.

No entanto, a pedagogia fundamentada no marxismo, especialmente o gramsciano, e no movimento operário, veio pressionando para transformar essa apreensão, colocando o trabalho como princípio educativo e ressaltando o caráter formador, humanizador e conscientizador de movimentos como o dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e dos sindicatos dos professores e operários. O que o campo da educação ainda não percebe nitidamente é que a conscientização sobre ser trabalhador conduziu ao avanço da consciência cidadã (ARROYO, 2017). Semelhante trajetória é encontrada na diversidade dos movimentos sociais populares dos sem-terra, sem-teto, por escola, por moradia, o movimento negro, feminista, indigenista, movimentos culturais e artísticos, LGBTQIA+ etc. Todos contribuem, a seu modo, para o alargamento da consciência cidadã. Quando tais movimentos são convidados e/ou permitidos a inserir na escola os múltiplos campos do currículo, são convocados a se reconfigurar e a participar, mostrando a extensa história de negação de direitos, de cidadania e, até mesmo, humanos no Brasil, salientando como determinados grupos foram relegados à condição de subcidadãos e de sub-humanos.

Em suma, Arroyo (2017) aconselha que, nos estudos sobre as estreitas ligações que os jovens e adultos vivenciam no mundo do trabalho desde a infância, seja na própria EJA, seja nos cursos de Licenciatura ou de Pedagogia, para se entender dentro desses processos, deve-se dar relevo aos relatos de suas resistências e lutas pelos diferentes direitos – à educação, ao trabalho, a não serem segregados, a não sofrerem violências diversas –, sobressaindo o fato de que seus esforços por estudar e/ou voltar a estudar integram um cenário mais amplo de lutas, de direitos e de exercício da cidadania.

Conseqüentemente, merece um aprofundamento sobre a conflituosa história de negação de seus direitos, inclusive enquanto humanos, e as lutas e resistência dos diversos movimentos populares pela garantia, resgate e/ou afirmação desses direitos. Segundo Arroyo (2017), embora muitos deles não façam parte diretamente de movimentos sociais organizados, tal valorização das lutas dos seus grupos de pertencimento aponta para fatos recentes, como a dilapidação do ordenamento jurídico e político em nome de uma pretensa “modernização econômica” do país e mostra que, na verdade, busca-se reconduzir o trabalhador e o trabalho a simples peças de uma engrenagem, facilmente trocadas por outra, sem maiores custos, como se dava nos primórdios da Revolução Industrial.