

CAPÍTULO 8

O EDUCAR-SE DA CLASSE TRABALHADORA: TRABALHO, FORMAÇÃO E CULTURA



<https://doi.org/10.22533/at.ed.346152410128>

Data de aceite: 03/01/2025

Kátia Rodrigues Paranhos

Doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Bolsista produtividade em pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro, da Fapemig
<http://lattes.cnpq.br/5727089712546469>

1. Este texto baseia-se em conferência proferida na Semana da Educação 2021 da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em setembro de 2021.

RESUMO: Este artigo constitui uma tentativa de reconstrução das propostas e iniciativas de formação sindical e/ou operária promovidas por diferentes entidades de trabalhadores. Neste sentido, desenvolve um balanço histórico que busca mostrar que as práticas de formação não representam uma novidade, fazendo parte da história dos trabalhadores e de suas organizações. O texto é orientado numa perspectiva de análise que procura realçar a importância da formação, da instrução e da educação no movimento operário em diferentes momentos.

A história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação, fato esse apontado por Marx e que permanece encoberto nas obras de economistas contemporâneos seus, cujo discurso é o da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo. Para Marx, o modo de produção capitalista é caracterizado, entre outros aspectos, pela exploração do trabalho humano e pela sua alienação. Já nos “Manuscritos econômicos e filosóficos” (MARX, 1979) aparece o conceito de trabalho e o papel que ele desempenha na construção do homem e da sociedade. O trabalho é visto como a “essência do homem” e, ao mesmo tempo, como “trabalho alienado” (MARX, 1979, p. 83-170). Ao verificar que o trabalho concreto é o trabalho alienado, Marx conclui que a essência do homem está divorciada de sua existência, e, embora tenha estudado particularmente a sociedade burguesa, ele demonstra que dada a debilidade do homem diante da natureza, nunca houve trabalho que não fosse alienação. Propõe

que a essência humana seja concebida como trabalho criador, em que o homem se reconheça em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que estabelece com outros homens — o que só será possível por ocasião da superação do modo de produção capitalista.

É evidente que Marx realça a dimensão do trabalho para o homem, mas também salienta o potencial cultural humano tanto nas relações sociais, que lhe são inerentes, como na própria execução da tarefa. No entanto, quando menciona a ação como formação, não a limita exclusivamente à prática profissional. Trata-se mais, e principalmente, da ação militante e revolucionária, à luz do conhecimento do socialismo científico.

O estudo, aos olhos de Marx, uma vez que está presente na formação dos trabalhadores, não pode ser concebido, no regime capitalista, como uma maneira de formar o homem completo com base numa instrução que se possa chamar integral. Para ele — em sua obra clássica, voltada para o século XIX, *O capital* —, “na sociedade capitalista, consegue-se tempo livre para uma classe, transformando a vida inteira das massas em tempo de trabalho”. O que efetivamente inviabiliza condições de vida mais ricas para o trabalhador, em termos de “atividade livre, espiritual e social” (MARX, 1982, v. 2, p. 606-607). Marx e Engels apostam em uma “nova sociedade” em que o trabalhador administre, como lhe aprouver, o “tempo livre”.

Mas, nas condições concretas do capitalismo, o estudo em escolas de formação profissional, não é indiferente aos interesses do proletariado, incapaz de superar sua condição de dominação sem a reapropriação do saber sobre o trabalho, até agora incorporado ao capital e convertido em força de dominação. Em vista disso, a aquisição do saber sobre o trabalho capitalista é um passo crucial rumo à sua superação. A conquista do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático para os trabalhadores, e este saber se constitui no fermento de transformação da “velha divisão do trabalho” (MARX, 1982, v. 1, p. 559).¹ A fábrica capitalista é lugar de qualificação e de desqualificação. O indivíduo se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, por meio de um processo contraditório em que estão sempre presentes, e em confronto, momentos de educação e de deseducação e, isto posto, de humanização e de desumanização. A pedagogia capitalista, ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador como força de trabalho submetida à dominação exercida pelo capital, educa-o para enfrentar a dominação.

Se no pensamento marxista a fábrica é vista como um lugar de sofrimento e de cansaço extremos, ao mesmo tempo, contraditoriamente, esse lugar de desqualificação é o da qualificação. Já que o saber fabril instrumentaliza o trabalhador para a luta, para a

1. Marx reconheceu que a possibilidade de aumento de salário real significaria para os operários, sob certas circunstâncias, ter uma melhoria nas suas condições de vida, adquirir uma maior quantidade de bens de consumo, usufruir das benesses da civilização burguesa mesmo sob o capitalismo. Nos *Grundrisse*, ele argumenta que, em épocas de bons negócios, os operários poderiam tomar parte “em desfrutes superiores inclusive espirituais — a agitação em favor de seus próprios interesses, ler jornais, assistir a conferências, educar os filhos, formar seus gostos, etc.” MARX, 1986, p. 230.

transformação da divisão do trabalho e, consequentemente, para a mudança da sociedade. Essa contradição está presente nos escritos sobre os sindicatos e o sindicalismo. Marx e Engels apontam os limites do sindicalismo (e suas posturas complacentes diante do *salariato*) e o reconhecimento, simultâneo, do valor da luta dos sindicatos como “centros de organização da classe operária”.²

Marx ressaltou que os sindicatos funcionariam como “centros de organização da classe operária”, mesmo que não tivessem a princípio essa consciência. Esses *loci* de estruturação da classe operária superariam a “forma sindicato” e teriam o potencial de transformar-se em força organizada para acabar com a ordem burguesa. Enfim, teriam condições de transformar-se em um órgão de massa do proletariado inglês, com base num programa que fosse abolir o sistema de trabalho assalariado e a dominação do capital.

Mesmo reconhecendo o problema da formação operária em uma sociedade de classes, não apenas Marx e Engels, mas historicamente os socialistas, comunistas e anarquistas envolvidos com o movimento operário entendem a relevância da fábrica e do sindicato para a instrução dos trabalhadores, como enfatizam outros canais para a formação operária: o estudo em escolas para trabalhadores e a dimensão educativa da cultura.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Na Europa, as atividades de formação sindical e/ou operária desenvolveram-se já a partir do final do século XVIII. Os ingleses, exemplificando, criaram escolas para adultos — a de Nottingham inaugura-se em 1798 — com a preocupação prática de ensinar as pessoas a ler e de ensinar-lhes, depois, o que elas teriam necessidade de saber para a própria profissão e promoção. Tanto na Inglaterra quanto na França, o movimento operário nascente se preocupava com a sua formação por intermédio da instrução dos trabalhadores adultos, com objetivo técnico-profissional. Na verdade, atravessa-se um período de entusiasmo pelos cursos técnicos noturnos oferecidos pelas escolas e associações de engenheiros (DAVID, 1974, p. 267-306).

A partir da metade do século XIX, o movimento de educação divide-se em duas correntes. A primeira, de ideologia socialista, persevera na sua meta de educação do povo, o que resultará no movimento chamado universités populaires (universidades populares), iniciado nos primeiros anos do século XX. Em 1902, segundo Benigno Caceres, “havia 47 universidades populares em Paris, 48 nos subúrbios e umas 50 na província, como

2. Richard Hyman, no verbete “sindicatos e sindicalismo”, no *Dicionário do pensamento marxista*, constata a existência dessa tensão, entre valor e limites dos sindicatos e do sindicalismo, no pensamento de Marx. “Acima de tudo, a experiência sindical ampliava a autoconfiança dos trabalhadores e a sua consciência de classe: como ‘escolas de guerra, os sindicatos não têm competidores’, diz Engels em *A condição da classe trabalhadora na Inglaterra*. [...] Marx e Engels, anos depois, ainda sustentavam que o sindicato era ‘a verdadeira organização de classe do proletariado’. [...] Há uma tensão importante na experiência e nos escritos de Marx e Engels, a partir da década de 1850, entre a concepção de que os sindicatos eram instituições que se haviam tornado legítimas e complacentes e a perspectiva de que dispunham de um potencial e de uma prática mais radicais. Surpreendentemente, essa tensão não foi nunca enfrentada de maneira sistemática ou teórica: em *O capital* há apenas referências de passagem aos sindicatos, embora as lutas políticas pela limitação do dia de trabalho sejam discutidas com alguma minúcia” (HYMAN apud BOTTOMORE, 1988, p. 335).

as de Brest [...] e de Rennes, nas quais se operou pouco a pouco uma íntima fusão entre estudantes e operários" (CACERES *apud* MUCCHIELLI, 1980, p. 11). A segunda corrente desenvolveu-se separadamente e centralizou-se nas chamadas necessidades da formação de adultos e da promoção profissional. E tanto os sindicatos como os governos tentaram organizar instituições de formação.

Na Inglaterra, em homenagem ao apóstolo da educação dos trabalhadores, John Ruskin (1819-1900), foi fundado em Oxford, em 1899, o Ruskin College da Universidade de Oxford. Essa instituição estava voltada para a ideia de democratizar a cultura e promover, através da educação dos trabalhadores adultos, um horizonte social mais equitativo. Mas não se deve ignorar que o vínculo com o conhecimento científico no Ruskin College estava orientado para a melhor preparação técnica do trabalhador. No espírito radicalizado do liberalismo inglês, não era o socialismo o que traria a aliança entre o trabalho e a ciência, mas uma digna relação do produtor com a matéria, por uma instrumentalização técnica mais qualificada que permitisse uma transformação harmoniosa.³

Verifica-se durante a década de 1910, a bem-sucedida experimentação dos dissidentes marxianos do Ruskin College, que, iniciada no Central Labour College de Londres e na sua íntima aliada, a Plebs League, se expande para outras regiões operárias — sobretudo Escócia, sul de Gales e Lancashire — com o objetivo da educação voltada para o socialismo (HOLFORD, 1994, p. 25-28). Posto isto, a preocupação com a educação permanente e com a difusão da cultura vem tanto das university extensions inglesas quanto das universidades populares dinamarquesas, geradas na metade do século XIX e que se desenvolveram em outros países entre o fim do século XIX e o início do século XX.

Na França, desde 1865 foram organizados os cursos noturnos. Em 1919, a lei Astier determina que todos os jovens em fase de aprendizagem nas empresas devem receber cursos profissionais de ensino técnico. Em abril de 1928, tem-se a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento na Administração de Empresas. Em 1930, é constituído o primeiro instituto de promoção e de formação de adultos, o Centre de Perfectionnement dans l'Administration des Affaires. Em 1936, o governo organiza a promoção social — tanto profissional como sindical e operária, por meio dos Collèges du Travail (Colégios de Trabalho) e as Ecoles Normales Ouvrières (Escolas Normais Operárias). Em 1946, o governo cria uma Direção-Geral da Educação Popular e dos Esportes. Em abril de 1948, são organizados os Cursos de Aperfeiçoamento para a Promoção do Trabalho (MUCCHIELLI, 1980, p. 11-13).

Convém assinalar como o movimento operário, desde as fases iniciais, é tributário tanto de lutas econômicas e políticas como culturais. As vivências na Alemanha e Áustria, podem ser destacadas como tradições em matéria de "cultura para operários". Desde 1860, os trabalhadores desses países encontraram um lugar (nas Arbeiterbildungverein) de esclarecimento político, ideológico, educativo e cultural. É interessante evocar que a vida da social-democracia havia sido incubada e preservada nas fórmulas dos clubes culturais operários, único modo de manifestação permitido até as reformas bismarckianas. Entretanto, as sucessivas interdições à vida gremial e política do proletariado nesses países

3. Sobre o Ruskin College e o movimento de instrução proletária inglês, conferir HOLFORD, 1994.

significaram duros golpes para a “cultura operária”, incluídas aí as instituições educativas para crianças, as Frei Schule, que em muitos casos tiveram uma vida raquítica, mas que constituíram, em alguns momentos, um movimento de algum significado nas sociedades alemã e austríaca.

Na última década do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a social-democracia desenvolvera um vasto número de expedientes culturais entre os trabalhadores, desde formas muito estruturadas até os indispensáveis programas difusores de saberes científicos, arte, conhecimentos literários e ilustração política, tal como organizara a primeira escola do Partido Social Democrata Alemão. Foram professores da escola do partido alemão intelectuais marxistas e lideranças operárias, como Rosa Luxemburgo, August Bebel e Franz Mehring.⁴

Os militantes operários (e os próprios governos) atribuíam um valor primordial à educação dos trabalhadores. Dessa forma, dirigentes, ativistas sindicais, trabalhadores mais qualificados e artesãos, geralmente por meios autodidáticos, tentavam ampliar seus conhecimentos e transmiti-los aos demais. Procurando suprir as deficiências do sistema escolar da época, empenhavam-se em obter um bom preparo teórico, a fim de poderem oferecer uma contrapartida operária ao saber aristocrático, burguês ou religioso. A preocupação educacional tinha finalidades políticas, como o estabelecimento de centros de discussão que serviam de foco de aglutinação e politização dos trabalhadores.

Referindo-se à educação operária na Inglaterra, escreve E.P. Thompson:

A consciência articulada do autodidata era sobretudo uma consciência política. [...] a primeira metade do século 19, quando a educação formal de grande parte do povo se resumia a ler, escrever e contar, não foi absolutamente um período de atrofia intelectual. As vilas, e até as aldeias, ressoavam com a energia dos autodidatas. [...] os diaristas, artesãos, lojistas, escreventes e mestres-escolas punham-se a aprender por conta própria, individualmente ou em grupo. E os livros ou instrutores, muitas vezes, eram os que contavam com a aprovação da opinião reformadora. Um sapateiro, que aprendera a ler pelo Antigo Testamento, ia se aperfeiçoar com a *Idade da razão*; um mestre-escola, cuja instrução não o levara muito além de meritórias homilias religiosas, tentaria Voltaire, Gibbon, Ricardo; aqui e ali, líderes radicais locais, tecelões, livreiros, alfaiates reuniriam pilhas de periódicos radicais e aprenderiam a usar as publicações oficiais do Parlamento; diaristas analfabetos nem por isso deixavam de ir, todas as semanas, a um bar onde lia-se em voz alta e discutisse o editorial de Cobbett.

Assim, a partir de sua experiência própria e com o recurso à sua instrução errante e arduamente obtida, os trabalhadores formaram um quadro fundamentalmente político da organização da sociedade.

A despeito da repressão a partir de 1819, a tradição de manter [...] salas de notícias (às vezes associadas à loja de um livreiro radical) continuou pelos anos de 1820. Em Londres, depois da guerra, houve uma proliferação de cafés, muitos com essa dupla função. [...] Nas aldeias e vilas menores, os grupos de leitura eram menos formais, mas não menos importantes (THOMPSON, 1987, p. 303-304 e p. 312).

4. Sobre as sociedades de educação operária desde 1854 na Alemanha, ver Lefranc, 1974, p. 1520.

Samuel Gompers, um dos fundadores da American Federation of Labor e seu presidente por muitos anos seguidos, relata em suas memórias a existência do hábito de leituras organizadas entre os trabalhadores charuteiros de Nova Iorque, por volta de 1870:

Havia [...] leituras que se faziam na fábrica enquanto se trabalhava. Era costume dos charuteiros organizar um fundo para a compra de jornais, revistas e livros e, enquanto os outros trabalhavam, um de nós era escolhido para ler, mais ou menos durante uma hora, ou talvez mais. Depois (...) tínhamos uma espécie de debate que chamávamos, naquele tempo, de "fórum trabalhista" e essa prática muito contribuía para desenvolver, entre nós, uma certa acuidade em assuntos econômicos de importância (GOMPERS *apud* RODRIGUES, 1974, p. 54).⁵

A educação sempre mereceu uma atenção especial dos anarquistas, em parte porque sempre lhes pareceu ser essa uma das áreas em que poderiam dar início ao processo de transformação social, enquanto esperavam as transformações gerais da sociedade. Reconhecem, como fez William Godwin, quão poderoso instrumento a educação poderia ser nas mãos de governantes inteligentes e decididos. Reconhecem até onde ela é capaz de estimular a livre conscientização, sem a qual é impossível esperar que ocorra qualquer mudança básica na sociedade.⁶

O movimento anarquista desenvolveu-se em torno de três grandes temas: a) o questionamento da ordem social existente; b) o projeto de uma nova ordem social; e c) o processo capaz de fundar essa nova ordem social. As atividades de natureza educacional promovidas pelo movimento, tanto no plano da teoria (a educação libertária) quanto no plano da prática (fundação e manutenção de escolas, centros de estudos e universidades populares), referem-se, sobretudo, a esse último grande tema. Em outras palavras, a educação ocupava uma posição estratégica no processo da revolução social, tal como a desejavam promover os anarquistas. A ligação entre a educação e o processo de mudança social foi claramente exposta por Malatesta, para quem o essencial desse processo dependia da atuação harmônica de três forças: "a educação, a propaganda e a rebelião" (MALATESTA, 1981, p. 203-207).

Há que se destacar o pensamento de Fernand Pelloutier (1971), que, de 1892 a 1914, muito contribuiu para que progredisse a causa da formação operária específica no próprio movimento operário. O essencial da contribuição desse militante pode ser resumido em cinco premissas, a saber:

- 1) A necessidade, para os militantes, de não se contentarem com uma formação técnico-profissional. Melhor dizendo, é indispensável que se juntem a essa formação conhecimentos econômicos e sociais, bem como uma sólida formação geral. O que faz mais falta à classe operária é "a ciência da sua infelicidade";

5. Em fins de 1846, Karl Marx dirige o Comitê de Correspondência Comunista em Bruxelas e faz conferências econômicas numa sociedade de educação operária. Cf. Fougeyrollas, 1989, p. 23.

6. Ver Godwin ("Os males de um ensino nacional" e "Educação pela vontade") In: Woodcock, 1981, p. 246253.

- 2) A necessidade, para o movimento operário, de montar ele próprio os órgãos educativos: o serviço especializado das bolsas de trabalho;
- 3) A confiança na capacidade da classe operária e na aptidão dos trabalhadores para criarem uma “nova cultura”, novas “humanidades”;
- 4) A “recusa da riqueza”: isto é, a vontade de continuar a pertencer ao povo e de ficar a seu serviço. Para alcançar esse objetivo, não há nenhum meio melhor do que o de continuar a ser trabalhador, ajudando “os camaradas a formarem-se” e auxiliando na adesão ao sindicato;
- 5) A consciência de Pelloutier em reconhecer que, no domínio da formação dos trabalhadores, ainda se está no princípio. Não há dúvida que todos os esforços de formação “servem verdadeiramente à causa do movimento operário (PELLOUTIER, 1971, p. 58-63).⁷

Dois elementos foram marcantes nas diferentes concepções teóricas relacionadas a uma “cultura de classe”: a valorização do trabalho “produtivo”, do trabalho manual, do “produtor” que cria as riquezas do universo (expropriadas pelos burgueses), e a ideia de que, em oposição ao obscurantismo cultural e à irracionalidade da sociedade capitalista, seria possível fabricar um novo mundo, governado pelos próprios produtores e presidido pela razão.⁸

O próprio Marx, em 1868, reconhece que:

O setor mais culto da classe operária comprehende que o futuro de sua classe e [...] da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. [...] A sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal [...]. 3) Educação tecnológica [...] Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis da classe burguesa e aristocrática (MARX e ENGELS, 1992, p. 60).

Para Marcel David, num país como a França, até 1914 o “problema da formação operária ocupa um lugar relativamente secundário na vida sindical”. O estudo e a cultura não constituíam “centros de reflexão autônomos”. São preocupações ocasionais que surgem por conta da formação técnico-profissional. Mesmo nos congressos sindicais as temáticas abordadas giravam em torno dos “cursos profissionais”, acrescentando-se a esses cursos uma “parte sindical”, sem indicar com exatidão o conteúdo. Em 1902, cria-se uma comissão confederal de educação sindical com o objetivo principal de “formar rapazes e raparigas através de conferências, circulares, brochuras”. Em 1908, tem-se a instituição das Escolas Sindicais para crianças (DAVID, 1974, p. 277-278).

7. A primeira das Bolsas de Trabalho foi criada em Paris em 1887. Ver a respeito Pelloutier, 1971, p. 58-60. No caso do movimento operário brasileiro, conferir Simão, 1981, p. 154.

8. O mesmo tipo de preocupação intelectual e cultural existiu no Brasil — mais precisamente em São Paulo e Rio de Janeiro — com os clubes de debates ou Centros de Estudos Sociais, animados por trabalhadores emigrados, anarquistas na maioria das vezes. Cf. Dias, 1977.

A partir de 1919, nos congressos promovidos pelas centrais sindicais (Confédération Générale du Travail — CGT, fundada em 1895, e Confédération Française des Travailleurs Chrétiens — CFTC., fundada em 1919), o problema da formação aparece principalmente nos relatórios apresentados pelos militantes. Surgem além disso, as “sessões confederais de estudos e práticas sindicais” e as escolas normais operárias — em duas ou três regiões de Lyon e Paris. Em 1932, a CGT cria o Centro Confederal de Educação Operária (CCEO), que dá origem, em Paris, a um Instituto Superior Operário, e aos Colégios do Trabalho noutras regiões. É momento enfatizar que o CCEO goza de uma relativa autonomia estrutural em relação à CGT. O objetivo é dar uma formação que não seja apenas técnica, como na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), nem essencialmente geral, como na Inglaterra e na Escandinávia, nem reservada aos funcionários, como na Bélgica. Por conseguinte, a formação deverá ser acessível aos militantes “e mesmo a qualquer aderente perante o qual se abra a perspectiva de uma vida militante” (DAVID, 1974, p. 287).

Entre 1948 e 1950, cada central sindical coincidentemente estava preocupada com a instalação e normalização das suas estruturas educativas. Disso decorre

o fato de cada central sindical valorizar os problemas da formação pelo estudo, considerada como uma das duas ou três condições fundamentais para a existência de um sindicalismo forte. Em consequência, assiste-se ao acabamento da constituição dos dispositivos de formação. No plano nacional, são as três escolas centrais de Bierville para a CFTC., de Courcelles para a CGT, da Avenida do Maine, em Paris, para a FO [Força Operária]. Cada central define igualmente toda uma política educativa, com aspectos comuns a todas [...] mas também com aspectos particulares a cada uma (DAVID, 1974, p. 291).

Em 1956 foram criados os Institutos Universitários do Trabalho e, entre 1960-61,

o movimento operário, ao mesmo tempo que acentua o seu esforço de educação dos militantes, situa-o de maneira cada vez mais clara dentro de uma perspectiva cultural alargada. [...] Em resumo, as organizações sindicais estão de acordo em estar presentes nas instâncias que contribuem para a realização da política de desenvolvimento cultural (DAVID, 1974, p. 292293).

Os experimentos de educação em países como a França, a Bélgica, a Argentina e o Brasil, entre outros, apontam propostas e práticas de anarquistas, socialistas, comunistas e de diferentes grupos sindicais preocupados com a valorização do estudo e da cultura como uma das condições para a existência de um movimento operário forte. Vale salientar que a formação sindical, além de adaptar-se às exigências e à estrutura de cada organismo sindical, é em geral fortemente condicionada pela relação tradicionalmente instaurada entre os intelectuais e o país. Evidentemente isso depende dos diferentes graus de força e presença do sindicato entre os trabalhadores.⁹

9. Sobre formação operária e/ou sindical, ver David, 1957, e Memo, 1991.

Na consolidação da ideia da formação permanente, o movimento sindical, sobretudo quando se realizou o entrelaçamento entre movimento operário e movimentos de caráter intelectual, logrou um papel proeminente. Nesse sentido, na França, o movimento promovido por intelectuais e trabalhadores, em 1968, foi decisivo, e levou aos acordos de Grenelle entre governo e sindicatos que, por sua vez, deram início à legislação sobre a formação permanente e a formação profissional contínua. Dessa maneira, os trabalhadores podiam gozar de licenças remuneradas de até seis meses por ano, a cargo do fundo para a formação. Além disso, a bagagem de trabalho podia ser reconhecida como fator básico para se ter acesso à universidade, mesmo não tendo obtido o diploma de segundo grau.

Contudo, legislações e apoios não podem ser explicados simplesmente por uma espécie de colaboração e reformismo. Na realidade, a sensibilidade e o aguerrimento dos sindicatos e dos intelectuais envolvidos foram determinantes para investimentos tão meritórios. Em países como a Bélgica, a França, a Alemanha, a Grã-Bretanha e a Suécia, os trabalhadores gozam de licenças remuneradas, tuteladas pela lei, para participar da formação sindical. Em alguns, elas se aplicam a todos os trabalhadores envolvidos em tais tarefas; em todos eles as licenças existem para quem desenvolve atividade sindical durante um período mais ou menos extenso, sendo usufruídas primeiramente pelos comitês de empresa; em alguns desses países, quem desempenha a militância sindical como formador tem possibilidade de gozar licenças mais amplas. Nesses países, como formas de apoio à formação sindical, “existem contribuições específicas para a formação desenvolvida pelos sindicatos; em outros as formas de apoio são em geral para a educação permanente e para os adultos, nos quais entram [...] os centros de formação sindical” (MEMO, 1991, p. 8-9).

Na Inglaterra, a relação entre movimento sindical, universidade e escola pública tem uma tradição bem mais longa, iniciada com a instituição do Ruskin College em Oxford, em 1899 — conforme mencionado anteriormente —, com o apoio dos sindicatos, e que se amplia de maneira significativa depois de 1920, quando a Universidade de Nottingham, lança “uma faculdade aberta, cujo objetivo não é o de conceder títulos de graduação, mas promover a educação permanente na sociedade. Em 1922, também em Nottingham, institui-se a primeira cadeira de educação de adultos” (MEMO, 1991, p. 7).

É oportuno lembrar que E. P. Thompson, por quase duas décadas (entre 1948-1965), ocupou-se da educação de adultos no Departamento de Estudos Extracurriculares da Universidade de Leeds. Fundado em 1946, o departamento era parte da expansão da universidade inglesa no pós-guerra e seu chefe era o economista Sidney Raybould, além do mais, mantinha um apoio ao bem-estar social e à extensão educacional, como uma ponte entre a universidade e os antigos compromissos com a Associação Educacional dos Trabalhadores (Workers' Education Association — WEA), desde 1903 empenhada em oferecer cursos de treinamento prático aos trabalhadores.¹⁰

10. Ver “Edward Thompson as a teacher: Yorkshire and Warwick”. SEARBY, MALCOLMSON e RULE. In: RULE; MALCOLMSON, 1993, p. 123.

Naquelas salas de aula, Thompson encontrava interlocução e estímulo entre homens e mulheres comuns (trabalhadores manuais, bancários, funcionários de escritório, profissionais de segurança social e professores da rede de ensino não-universitária), durante os cursos de educação de adultos. “Quando falava com eles do mundo do trabalho”, relembra o autor,

percebia uma tradição oral muito vivaz e um grande ceticismo com relação à história oficial. Com frequência, esse ceticismo está bem fundamentado. Por exemplo, os livros dizem simplesmente que em tal ou qual ocasião foi aprovada uma série de leis sobre a jornada de trabalho. Porém, não contam como meninos eram escondidos em cestas erguidas até o teto quando da passagem dos inspetores (THOMPSON, 1996, p. 409).

Dorothy Greenald¹¹ e Peter Thornton,

integrantes da primeira turma de Thompson em Cleckheaton, de 1948 a 1951, lembraram-se de que Edward fazia a história tornar-se viva para seus alunos, e mais particularmente “demonstrava que nossa formação não era motivo para envergonhar-se. Isso realmente me fez mudar”, disse Dorothy, em uma declaração que talvez seja o mais caro tributo a qualquer professor (PALMER, 1996, p. 85-86).

Para Bryan D. Palmer, Thompson considerava-se leal

à finalidade primeira da WEA: [...] oferecer acesso ao ensino superior àqueles que foram impedidos de tê-lo por circunstâncias materiais e a oportunidade conjunta de aprender e de trazer suas experiências para o ambiente da sala de aula. Não há dúvida de que Thompson recusou qualquer indício de paternalismo na experiência do aprendizado. Optou pela educação para adultos precisamente porque ela lhe oferecia a possibilidade, à maneira de Morris, de “formar socialistas” ao mesmo tempo que lhe abria novas perspectivas de aprendizado para si próprio: “Escolhi a educação para adultos porque me pareceu ser uma área em que aprenderia alguma coisa a respeito da Inglaterra industrial e ensinaria às pessoas que me ensinavam” (PALMER, 1996, p. 82).¹²

EDUCAÇÃO OPERÁRIA EM TERRAS BRASILEIRAS

No Brasil, a preocupação educacional no movimento operário-sindical inicia-se com as propostas educativas dos libertários, particularmente dos grupos anarco-sindicalistas, no período de 1902 a 1920. O projeto educativo dos libertários tinha três dimensões que se ligavam: a educação político-sindical, a educação escolar e as práticas culturais de massa. A educação político-sindical, ou por outra, a educação para a transformação revolucionária, efetivava-se, por um lado, com o engajamento em movimentos e lutas de reivindicação,

11. O livro de Thompson, *A formação da classe operária inglesa*, foi dedicado a ela e a Joseph Greenald. A esse respeito, ver THOMPSON, 1966.

12. Segundo o estudo de Maria Elisa Cevasco, tanto E. P. Thompson como Raymond Williams “foram membros ativos da WEA [...]. Esse tipo de trabalho representava, na avaliação de Williams, uma forma de atividade social e cultural que lhes possibilitava reunir o que, em suas vidas pessoais, tinha sido apartado: o valor de um conhecimento mais avançado e a privação contínua desse benefício em sua classe de origem ou afiliação”. Cevasco, 2001, p. 123.

protesto e resistência, e de outro, com a divulgação dos ideais libertários em conferências, debates e estudos promovidos em sindicatos e centros de estudos. A educação escolar representa outra iniciativa respeitável dos anarquistas, basta ver o nascimento das Escolas Modernas. Inspirados no ideário do pedagogo Francisco Ferrer, os libertários dirigem sua crítica contra o exercício do poder nas relações que se produzem em todos os espaços de sociabilidade: na escola, em casa, no trabalho, nos espaços de lazer. A escola libertária destinava-se a proporcionar aos filhos dos trabalhadores uma educação livre, racionalista e laica. Há que se ressaltar o fato de que período curto da Universidade Popular, fundada em 20 de março de 1904 no Rio de Janeiro, diferentemente dos Centros de Estudos, não constitui uma iniciativa exclusiva dos grupos anarquistas do movimento operário-sindical. Ela contou com o apoio de muitos literatos e intelectuais anarquistas, mas conjuntamente fizeram parte do grupo que a articulou vários intelectuais socialistas. A Universidade Popular tinha como principais objetivos ministrar “o ‘ensino superior positivo’, científico e filosófico [...] ao proletariado. Mas não só isso, ela deveria [...] tornar-se um centro de lazer e cultura que congregasse os trabalhadores através de atividades libertárias e artísticas” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 121). Em resumo, os recursos no campo cultural e do lazer incluíam teatro, festivais de música e poesia e piqueniques promovidos pelos libertários nos bairros operários dos centros industrializados da época (HARDMAN, 2002 p. 39-113).

Sílvia Manfredi, em uma obra sobre a educação dos trabalhadores brasileiros, enfatiza sobretudo o “caráter globalizante” do projeto de educação dos libertários (aspectos culturais, educativos e libertários), que o distinguia “como um projeto de educação classista [...] voltado para a emancipação político-ideológica e cultural da classe operária”. Dessa forma, os libertários propuseram a construção de um “projeto educativo singular, próprio e autônomo” (MANFREDI, 1996, p. 26).

De um modo geral, entre as décadas de 1930 e 1960 podem-se agrupar em três tipos as práticas de formação sindical: as práticas avalizadas e incentivadas pelo Ministério do Trabalho; as práticas educativas dos próprios sindicatos e as de diferentes instituições — como partidos e organizações de esquerda, os chamados Centros de Educação Popular, as agências articuladas às classes dominantes, além da atuação da Frente Nacional do Trabalho (FNT) e da Igreja Católica (PARANHOS, 2007, p. 189199).

É necessário destacar que, nesse período, a presença do Partido Comunista Brasileiro (PCB) no movimento operário-sindical é profundamente relevante, se considerarmos a dimensão conferida à formação político-partidária (formação de quadros).¹³ Desta maneira, merece realce as escolas do PCB nos anos 1950, no que tange à pedagogia comunista. Com efeito, se constitui na primeira iniciativa de educação política realizada no interior de um partido no Brasil e que atingiu uma certa amplitude. Ou seja, organizar escolas e cursos diferenciados para a formação político-ideológica dos seus militantes no Brasil — como

13. A preocupação com a formação políticopartidária, que compreendia a formação de quadros como tarefa básica do PCB, é fruto de uma orientação internacional que regia os PCs. Ver Tartakowski, 1975, p. 79108.

o curso “superior” denominado Curso Stálin. É valoroso reforçar, entre outras coisas, a política cultural formulada e implementada de 1950 até 1956 e as ações e posturas dos militantes de base que atuavam nos bairros (nos Comitês Democráticos de Bairros), nas fábricas e no interior dos sindicatos, evidenciando que o PCB não constituía um “bloco monolítico”, mas abrigava, isso sim, diferentes perspectivas pedagógicas (MANFREDI, 1996, p. 4587, e SANTANA, 2001).

Mesmo que as Escolas do PCB divulgassesem um marxismo-leninismo de forma esquemática e padronizada, o know-how do PC, no que se refere às próprias escolas e à atuação tenaz dos militantes, sem dúvida alguma influenciou tanto conceitual como metodologicamente a atuação dos demais grupos de esquerda no âmbito da formação político-sindical do movimento operário sindical nos anos subsequentes.

Nos sindicatos, observa-se que em São Paulo os principais envolvidos com o campo educacional são os metalúrgicos da capital e de Santo André, e no Rio de Janeiro são os têxteis, os metalúrgicos e os bancários (MANFREDI, 1996, p. 84, CAMACHO, 1999, e MATTOS, 1998, p. 121133). É preciso acentuar que, no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, multiplicaram-se por todo o Brasil diferentes tipos de formação em sindicatos de setores mais organizados e ativos na condução do movimento. Como os metalúrgicos de São Paulo (SP), os metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema (SP), os metalúrgicos de Santo André (SP), os metalúrgicos da Baixada Santista (Santos/SP), os metalúrgicos de João Monlevade e Betim (MG), os bancários de São Paulo (SP), entre outros. Igualmente como o trabalho gerado pelas federações, confederações e mesmo associações independentes dos sindicatos.

Em 1980, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) organizou o I Encontro de Educação em Sindicatos, que contou com a participação de oito entidades, dentre as quais estavam presentes o Sindicato dos Bancários do Rio de Janeiro e o Sindicato de São Bernardo. No resumo dos debates, muitos

companheiros [...] manifestaram a ideia de que, num curso de educação sindical, o trabalhador se conscientiza de que é ‘o produtor e o agente de transformações sociais’. [...] Constatamos que há grande interesse dos dirigentes em cursos de educação sindical. O Departamento Profissional dos Metalúrgicos tem desenvolvido estas atividades em vários estados do Brasil. Estão surgindo cada vez mais novos dirigentes, que precisam ampliar sua preparação, através dos cursos. ‘A vontade de aprender é muito grande’, como relatou um dos companheiros (DIEESE, 1981, p. 4-5).¹⁴

Os programas de formação sindical possibilitam troca de saberes; são ensaios para se elaborar em conjunto uma nova forma de pensar (organizar ideias, criar novos conceitos, analisar conhecimentos já teorizados) e uma nova forma de planejar a ação sindical. Em agosto de 1983 foi fundada a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que antevia já no seu estatuto provisório a criação de uma Secretaria de Formação, Educação e Cultura. A

14. Ver Chaia, 1992, p. 180-181.

Central Geral dos Trabalhadores (CGT), de 1986, estruturou o seu projeto de educação um ano após sua fundação. Do mesmo modo, nos Anais do I Congresso da Força Sindical, em março de 1991 — época de sua fundação —, já se previa a instalação de uma Escola Nacional de Formação, um Instituto de Estudos e Pesquisas e um Departamento (ou secretaria) Nacional de Formação.¹⁵ Em nenhum dos casos existe legislação governamental sobre formação — a exemplo de países como a Bélgica, França, Alemanha, Grã-Bretanha e Suécia.¹⁶

SÃO BERNARDO DAS LETRAS

Os dirigentes sindicais do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, citado anteriormente, desde 1971 reservavam um espaço no jornal da entidade para noticiar os denominados eventos culturais. Na edição n. 1 da *Tribuna Metalúrgica* (*TM*), que circulou em julho os assuntos estavam dispostos em colunas relativas aos problemas econômicos, políticos, sociais e culturais — que além do futebol e de passeios, enfatizava fatos históricos, procurando explicá-los para os trabalhadores metalúrgicos.¹⁷

Em abril de 1975, o jornal *TM* veiculava o artigo “O teatro está perto de você”. A matéria sublinhava o surgimento do Grupo Ferramenta de Teatro, ligado à escola do sindicato, o Centro Educacional Tiradentes (CET) que iniciou o seu funcionamento em 15 de janeiro de 1974, e era coordenado pelo professor de Física, José Roberto Michelazzo, recém-saído da prisão — onde estava detido por conta de suas ligações com a Ala Vermelha. Cabe mencionar que era expressivo o número de professores do CET vinculados a organizações clandestinas de esquerda, como Ação Popular (AP) e Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP).¹⁸

No CET, Michelazzo já havia sido procurado, em 1974, pelos alunos que queriam montar um grupo de teatro. Segundo Expedito Soares Batista, da fábrica Arreb, as reuniões ocorriam nos finais de semana, com aulas de dicção e o primeiro contato com autores como William Shakespeare, Bertolt Brecht, Ariano Suassuna, Martins Pena e Plínio Marcos. O grupo, com vinte integrantes — entre alunos e professores —, costumava ir a São Paulo para assistir a peças e apresentações de outras companhias e/ou atores populares. Alguns professores, independentemente do grupo, levavam os alunos aos cinemas, incentivavam a feitura de um jornal e do mural discente. Nas apostilas de Educação Artística, a discussão em torno da função da arte estava centrada na preocupação com o teatro como forma dramática e em sua função didática. Discutia-se sua história e o padrão teatral numa

15. Sobre formação em sindicatos e nas centrais sindicais, ver, entre outros, Tumolo, 1998, e Paranhos, 2002.

16. Conforme Roger Cantigneau, responsável pela formação sindical da Confederação dos Sindicatos Cristãos Belga, na década de 1990, “com o aumento dos níveis de instrução [...], os trabalhadores não aceitam mais seguir as indicações dos grupos dirigentes do sindicato sem discutir a fundo as razões”. Ademais é “impensável um maior papel dos organismos de representação das empresas sem fornecer a eles os instrumentos culturais e informativos necessários”. CANTIGNEAU apud MEMO, 1991, p. 10.

17. Ver *Tribuna Metalúrgica*, n. 1 a 7, 1971 a 1972

18. Ver *Tribuna Metalúrgica*, n. 28, 1975. Sobre Centro Educacional Tiradentes (CET), ver PRIMO, 1996.

“sociedade em que a luta de classes se aguça”. Desse modo, mesmo os alunos que não eram membros do grupo de teatro, nas aulas de Educação Artística eram incentivados a ler textos de Bertolt Brecht, Ernst Fischer e Augusto Boal, demonstrando o trabalho afinado entre alguns professores do CET (PARANHOS, 2002, p. 71-72).

O Grupo Ferramenta, entre os anos de 1975 e 1978, irá apresentar textos teatrais de Martins Pena, Augusto Boal, Osvaldo Dragún e Ariano Suassuna.¹⁹ Os alunos metalúrgicos do CET – afinal, a iniciativa do grupo de teatro veio de dentro da escola –, ajudados por José Roberto Michelazzo, vão ler e representar, como escreve Bertolt Brecht, em um de seus poemas, o “passado e presente em um” (BRECHT, 2000, p. 233). A propósito, evocando Roger Chartier, “o ato de ler não pode anularse no próprio texto, assim como as significações não podem [...] ser aniquiladas mediante significados impostos. A aceitação de mensagens e modelos sempre opera através de ajustes, combinações ou resistências” (CHARTIER, 1992, p. 234). Logo, “devese levar em conta [...] que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1996, p. 135). Os receptores, de maneira consciente ou inconsciente, interpretam e adaptam as ideias, costumes, imagens e tudo o que lhes é oferecido. Portanto, ao iniciarem as leituras, em voz alta, dos textos teatrais dos séculos XIX e XX, o grupo de leitores do CET vai compor e recompor diferentes universos para as suas intenções e desejos particulares. Neste cenário, “passado e presente em um” exprime aliar a leitura (com interpretações novas) de textos recheados de crítica social em um determinado contexto, à representação operária de um grupo de metalúrgicos em São Bernardo do Campo. E mais: ao apresentarem as peças ao público operário, novas interpretações eram incorporadas ao passarem pelo crivo do conhecimento vivido ou da forma como as classes populares recebiam essas representações e readaptavam coletivamente.

As questões políticas e estéticas das peças apresentadas eram atualizadas pelo debate entre o grupo de teatro e a plateia, no Brasil dos anos 1970. Os temas – teóricos e ideológicos abordados eram a estrutura moral e econômica da sociedade, os embates pelo poder e pelo capital, as pequenas negociatas, a exploração do operário, o caráter do processo da revolução, os aspectos do subdesenvolvimento, o ideal de justiça e liberdade.

Em dezembro de 1976, o jornal *TM* publicava um balanço anual que apontava para a consolidação de um sindicato que, ao incentivar as iniciativas do departamento cultural, objetivava, entre os seus interesses imediatos, a “Escola, divulgação, arte e os divertimentos” (*TM*, n. 39, 1976). Os dirigentes sindicais e os militantes de São Bernardo buscavam estimular a si próprios e os companheiros de base a lutarem não apenas pelos salários e melhores condições de trabalho, pois como diz a canção, “a gente quer comida, diversão e arte. [...] a gente quer bebida, diversão, balé. [...] a gente quer a vida como a vida quer” (ANTUNES, FROMER e BRITTO, 1987).

19. Desde as primeiras décadas do século XX, o teatro na região do ABC é uma iniciativa especialmente dos trabalhadores ligados às fábricas. No pós-1964, vários coletivos teatrais (incluindo amadores e profissionais) continuaram atuando, a despeito da ditadura vigente, e desafiando a ordem social.

É imprescindível frisar que em tempos tão difíceis, como aqueles vividos sob o regime militar, a atuação dos diretores sindicais no interior das fábricas, transcorria em meio a inúmeros percalços, tais como: a sua própria inexperiência, a desconfiança dos trabalhadores e o clima repressivo. Desse modo, a tentativa de sindicalização e/ou a distribuição do material do sindicato – a *TM* ou os boletins – encontrava sempre por perto a vigilância das chefias e dos guardas.

O jornal *TM* representava uma iniciativa valiosa na formação dos metalúrgicos – o próprio fato de formar o hábito de leitura e igualmente um meio de propiciar a árdua tarefa de sindicalização operária. Importa evidenciar que a *TM* pode ser vista como um “ato de ruptura”, expressão de Geneviève Bollème, com uma “linguagem de tradição” (isso em relação aos sindicatos e jornais coniventes com a ditadura militar). O discurso produzido no sindicato é a tentativa de registrar a “palavra operária” que “reclama o enunciado de sensações ou de impressões por aqueles que as sofrem, [...] uma tribuna onde esses homens, operários, trabalhadores, possam dizer o que sentem, aquilo de que têm necessidade” (BOLLÈME, 1988, p.131-132).

Por outro lado, por intermédio da escola, alguns diretores e professores buscavam atrair os alunos para o sindicato, ainda que de maneira cuidadosa. Procuravam incentivar os alunos na escola, com o grupo de teatro, indo às fábricas e, de modo geral, tentavam trazer os associados e os não associados – via jornal, congressos e cursos, encontros culturais – para dentro do sindicato, estimulando a sua formação. Na disciplina Educação Artística, como me referi antes, ao se estudar a arte enfatizavase a iniciação teatral como “uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais”. Os textos de Bertolt Brecht e de Augusto Boal são referências marcantes, no sentido da alteração da “função” e do

sentido social do teatro, utilizando a arte, entendida como resultado de um processo de criação coletiva, como arma de conscientização e politização, destinada a ser sobretudo divertimento, mas de uma determinada qualidade: quanto mais poético e artístico, mais momento de reflexão, lucidez, espanto, crítica. [a arte é] uma forma poderosa de comunicação, [e de] sensibilidade (APOSTILA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA *apud* PARANHOS, 2002, p. 116-117).

Em 1977, o Grupo Ferramenta de Teatro apresentou o *Jogral 1º de Maio* – com repertório que incluía trechos da peça *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal, e a “Canção do subdesenvolvido”, de Chico de Assis e Carlos Lyra –, e exibiu a peça de Ariano Suassuna, *O auto da compadecida*. Naquele ano, Expedito Soares Batista, citado no trecho anterior, relata: “resolvi escrever uma peça que tratasse dos nossos problemas. Por que não?? Resolvi me afastar do grupo e me dedicar apenas a escrever o texto” (BATISTA *apud* PARANHOS, 2002, p. 132).

A peça teatral *Eles crescem e eu não vejo* tem como mote o retrato da vida cotidiana

dos operários. O texto possibilita uma mediação, como se fosse, um canal de acesso na fábrica e fora dela. O título da peça foi inspirado na campanha contra a hora extra promovida pelo sindicato. A imagem que Expedito Soares Batista nos apresenta sobre a rotina dos operários é a de uma situação imutável. De madrugada até a noite, do início da peça ao seu final, “nada” acontece. Os seus companheiros de trabalho limitam-se a reproduzir as suas relações de produção monotonamente, sem nenhuma esperança. Eles parecem conformados com o seu destino. Os operários estão aniquilados pelas horas extras de trabalho, pela disciplina fabril, e “nada” fazem para tentar mudar o curso dos acontecimentos.

Expedito Soares Batista, em 1977, aluno do CET e integrante do Grupo Ferramenta escreveu sobre o que mais falara de perto a sua sensibilidade, precisamente, aquilo que estava impregnado de sua existência. Ao cruzar esse viver (o cotidiano fabril e doméstico) com os novos na escola e no teatro, ele não era um receptor passivo. Ele era, antes, lembrando aqui a ideia de Natalie Zemon Davis, um “usuário” e um “intérprete ativo” dos textos impressos que lia e ouvia, e ajudava “a dar forma” (DAVIS, 1990, p. 185) a esses textos, tanto quanto produziu um na expectativa de falar do seu universo.

No meu entendimento, interessa avivar o caráter inovador da fazedura do texto e da cena. O fato do CET ser mais do que uma escola e de abrigar um grupo de teatro colaborou para a instituição de um campo de circulação de aprendizados e de trocas entre alunos e professores. Vários professores da escola incentivavam a politização e a formação dos alunos. As apresentações do grupo Ferramenta eram seguidas de discussões e debates. A plateia literalmente subia ao palco. Muitos dos textos e das performances desenvolvidas no CET tinham um caráter de intervenção social. A peça de Expedito – um esforço de invenção da escritura –, ao relatar o ambiente doméstico, no qual não era possível acompanhar o crescimento dos filhos, e o dia a dia da disciplina fabril, unia e movimentava as vivências pessoais do autor em direção aos colegas operários.

[Ator para o público] Pois é! Mais um dia se foi. É tarde e temos que descansar. Foi bom estar aqui com vocês. [...]

[Ator vai até o fundo do palco e volta] Vocês talvez iriam me perguntar: ‘o amanhã será assim também?’ E eu respondo: será. Até quando? Não sei. Boa noite (BATISTA *apud* PARANHOS, 2002, p. 133-134).

Eles crescem e eu não vejo não tem um “final fechado” Esse recurso dramatúrgico permite que os espectadores possam “escrever” diferentes finais. Exatamente porque “assistir” significa “articular”. Estabelece-se um processo de interação dialética, que implica uma atividade mental, à medida que envolve o desenvolvimento da capacidade de ordenamento das sensações. Ettore Scola ao se pronunciar sobre por que “deixa suas histórias em aberto”, afirma: “É o público que deve concluir-las. Um filme não tem o poder de mudar uma realidade, mas pode convidar ao questionamento. Esta, para mim, deveria ser a função do cinema. Por isso prefiro não ter finais muito fechados, nem heróis” (SCOLA, 2001, p. 18).

No final da década de 1970, com a progressiva “abertura democrática”, o movimento de trabalhadores passou a incentivar crescentemente a constituição das comissões de fábrica, os cursos de formação, a luta pela fundação do Fundo de Greve e pela ordenação de “um partido para os operários”, a profissionalização de mais diretores, a expansão dos meios de comunicação e a manutenção das celebrações culturais. Para os dirigentes metalúrgicos de São Bernardo, a escola tinha esgotado seu mérito de meio auxiliar do movimento. O fim do CET e do próprio Grupo Ferramenta de Teatro, ocorreu num período de grande mudança na situação política e sindical no país.

Expedito Soares Batista examina de modo muito especial a escola do sindicato:

A escola fomentava o debate político [...] ela abriu a mente de muitos companheiros [...]. Assim como a *Tribuna* estimulava o trabalhador, a sua curiosidade: quais são as denúncias das fábricas? [...] a escola também cumpria esse papel. [...] Estimulava o trabalhador para a leitura.

A escola foi uma das coisas mais importantes que aconteceu na minha vida. Eu descobri pessoas maravilhosas, eu desenvolvi muita sensibilidade, em ler, para a cultura, para a luta política. Eu aprendi tanto (BATISTA *apud* PARANHOS, 2002, p. 161).

Após o encerramento das atividades da escola e da dissolução do grupo de teatro, alguns ex-alunos e integrantes do Ferramenta tentavam (re)organizar os trabalhadores na busca de uma arte concebida como instrumento de intervenção política de caráter militante. Alguns operários remanescentes do Grupo Ferramenta e outros companheiros se reúnem – mais uma vez – para falar sobre teatro. A possibilidade de retomar um trabalho teatral a partir dos próprios operários começava a virar uma realidade.

Era um domingo ensolarado, desses que nos convidam a um passeio, a uma praia ou ao futebol. Mas naquele 27 de maio de 1979, um grupo de operários e filhas de operários metalúrgicos reunia-se na sede do seu sindicato, que, por sinal, há menos de dez dias estava sob intervenção por conta da greve deflagrada da categoria. O grupo pretendia realizar um trabalho cultural a partir do sindicato, que além de ser uma opção de lazer, pudesse contribuir no crescimento e avanço da consciência da classe operária. Formou-se, então, o Grupo de Teatro Forja do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, sob a coordenação de Tin Urbinatti, vindo do Grupo de Teatro de Ciências Sociais da USP. Os atores-operários tinham definido alguns de seus objetivos: “atuar no sindicato, nos bairros e favelas onde moram os metalúrgicos; montar peças mais elaboradas artisticamente e peças mais simples (esquetes) para auxiliar mais diretamente nas campanhas deflagradas pelo sindicato” (URBINATTI *apud* GRUPO DE TEATRO FORJA DO SINDICATO DOS METALÚRGICOS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO E DIADEMA, 1981, 10).

Com o apoio da liderança sindical, que resolveu encampar e estimular a iniciativa de alguns metalúrgicos que se juntaram com o propósito de fazer teatro, estava sendo forjado um dos mais significativos grupos de teatro operário do país. Entre 1980 e 1991, foram encenadas, no palco e nas ruas, as produções coletivas (escritas pelos próprios peões)

Pensão liberdade, A greve de 80 e o julgamento popular da Lei de Segurança Nacional, Pesadelo, O robô que virou peão, Brasil S/A, Diretas volver!!!, Cipa, Boi constituinte, Águia do futuro, Zumbi, Operário em construção, (uma peça construída em cima de poesias de Vladimir Maiakóvsky, Vinícius de Moraes, Thiago de Melo e Lourenço Diafáeria), além de textos de autores como Plínio Marcos e Dias Gomes.

Pesadelo, a título de exemplo, é uma montagem de palco de 1982, que focaliza a angústia provocada pelo desemprego entre os trabalhadores. A ação se passa em três planos. Ao fundo, fica uma seção da fábrica, cenário permanente dos diálogos dos trabalhadores. No segundo plano, o espaço onde deverão ocorrer as cenas de assembleias, reuniões da Comissão de Fábrica e com o presidente da fábrica, jogo de truco etc. No primeiro plano (próximo ao público), a casa do operário José.

O universo ficcional é abrangente, na medida em que registra o operário na fábrica, na família, nas assembleias, nas reuniões de amigos, no diálogo com o patrão. A trama faz um levantamento amplo das questões fundamentais para o trabalhador. Por intermédio do operário José aparece a luta diária na fábrica e no sindicato, a montagem de uma comissão de fábrica, a luta contra o desemprego, o monólogo do operário com a máquina – como ela faz parte de sua vida, a relação familiar, a luta apenas individual, o contraponto entre o patrão e o líder operário, e o laço campo-cidade na figura do camponês Júlio perseguido e torturado pela polícia. A televisão aparece mais uma vez – tal como em *Pensão liberdade*, de 1980, – sendo satirizada e buscando ao mesmo tempo denunciar o processo de massificação veiculado por esse instrumento (GRUPO DE TEATRO FORJA DO SINDICATO DOS METALÚRGICOS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO E DIADEMA, 1982).

Numa avaliação geral do Grupo Forja, em 1983, o ator-operário, Sergio Eleutério sustenta que

o trabalho do grupo tem contribuído muito para o avanço da categoria. Em primeiro lugar, porque a cultura aproxima e identifica as pessoas. Nós temos comprovado isto porque o trabalho do grupo tem trazido à tona a capacidade criativa do trabalhador. Criatividade esta que tem sido sufocada pelos meios de comunicação de massa.

De repente o trabalhador começa a questionar e percebe que mesmo na sua luta do dia a dia, no seu trabalho ele tem que usar muito sua imaginação, sua capacidade criativa.

Como resultado concreto do valor do trabalho do grupo, tem sido as discussões com os companheiros dentro da fábrica. Companheiros que nunca foram ao teatro e que passaram a acompanhar todas as atividades do grupo e que através dos seus depoimentos, têm demonstrado uma grande assimilação das propostas e dos trabalhos apresentados pelo grupo (ELEUTÉRIO *apud* PARANHOS, 2002, p. 330).

O que unia e fortalecia tanto o Ferramenta como o Forja era a presença constante de coordenadores profundamente identificados (por diferentes laços) com a questão da cultura. No caso, José Roberto Michelazzo e Tin Urbanatti levaram adiante – aos trancos e barrancos – a ideia de socializar textos teatrais entre os operários do ABC. Se o Ferramenta estava muito ligado à escola do sindicato e à montagem de peças de autores respeitáveis, por outro lado, o Forja se distingua especialmente pela fabricação coletiva de textos, por atuar nas campanhas salariais (nas portas de fábricas, nas assembleias e nos bairros) e na assessoria a grupos locais, não deixando de lado a montagem de peças que interessavam diretamente ao grupo, como *Dois perdidos numa noite suja*, de Plínio Marcos. A marca registrada dos dois grupos – de modos diversos – era o entrecruzamento entre o sindicato, a militância e o universo cultural.

A tentativa de manter um grupo de teatro vinculado ao sindicato não foi uma tarefa fácil. Criar as chamadas condições concretas esbarra numa série de entraves, tais como: a falta de hábito de leitura; problemas pessoais entre uma ou várias pessoas; situações constrangedoras de ensaios e/ou reuniões com alguns membros do grupo de ressaca, mal dormidos ou mesmo alcoolizados; diretores vigiando o que estava de fato acontecendo naqueles encontros; falta de disciplina e responsabilidade de alguns para com os compromissos discutidos e aprovados pelo coletivo; o autoritarismo dos coordenadores de cena e a busca de formação de um público cativo.²⁰

Apesar de tudo, o teatro operário impulsionou, de forma decisiva, o movimento dos trabalhadores metalúrgicos em São Bernardo em direção a uma experiência cultural expressiva para o sindicalismo brasileiro. Podemos falar que foi produzido um universo de linguagens, imagens, ideias, noções que eram assimiladas tanto pelas lideranças sindicais como pelos trabalhadores da base. Por consequência, a organização dos metalúrgicos de São Bernardo, bem como a sua conscientização e luta, têm muito a ver com o desenvolvimento de práticas culturais, nas décadas de 1970 e 1980.

O Sindicato de São Bernardo do Campo e Diadema (e não apenas ele), mesmo sob a ditadura militar e dentro de uma estrutura corporativa, desempenhou o papel de “escola de cidadania operária” para uma parcela dos trabalhadores do ABC paulista. Neste aspecto, teve atuação semelhante à do movimento operário organizado na Inglaterra durante os séculos XIX e XX, ao qual se atribui responsabilidade pela formação da cultura das classes trabalhadoras britânicas, porque “não era somente uma forma de luta, ele [...] representava para muitos de seus militantes uma forma de autodidatismo”, “todo um modo de vida”, expressão de Raymond Williams (1969, p. 333).

O que o movimento dos trabalhadores do ABC fez em relação ao sindicato e à cultura é algo digno de registro. Ao focalizar esses homens, sujeitos sociais com vida e consciência distintas, o fator que prepondera é a disponibilidade para o exercício do pensamento. Os

20. *Água do futuro*, produto coletivo do Forja, foi o último espetáculo encenado pelos atores-operários em 1991. Ver PARANHOS, 2002.

operários não são vistos como uma coisa. Seguindo os ensinamentos de Raymond Williams (1969) e E. P. Thompson (1987), os trabalhadores não são apresentados como um grupo passivamente explorado, mas sim como um conjunto de pessoas capazes de criar sua própria tradição, apesar da modernização da mídia de massa e da incorporação à cultura massificada. A capacidade e a vontade de se formar mediante o contato com textos — dos jornais, das peças teatrais, dos livros e dos filmes — correspondiam ao desejo daquilo que desde cedo havia sido apartado dos trabalhadores: o conhecimento mais avançado como consequência da privação contínua desse benefício.

Todas as informações aqui reunidas compõem uma parte da história social e cultural dos atores-operários do ABC. Mas a história continua a ser contada, em outros contextos, por outros personagens. Em abril de 2000, uma matéria na *Folha de S. Paulo*, com o título “MST apresenta peça em assentamento”, colocou em evidência o Grupo Teatral Vida em Arte e o espetáculo *Retorno à terra*. Para os integrantes do grupo, criado em 1998 no assentamento de Rondinha/RS, “o objetivo é utilizar o teatro como instrumento de reflexão e conscientização da sociedade”. O texto foi encenado por 16 agricultores que trocaram a lavoura pelo palco, repetindo o movimento dos metalúrgicos que deixaram as fábricas, nos anos 1970, e iam falar de cultura, política e sociedade em outros palcos do ABC paulista. Ao contrário da fala inicial de Estragon, que, em *Esperando Godot*, proclama “nada a fazer” (BECKETT, 2005, p. 17), tudo por fazer.

Recordo, por fim, o poema de Vinicius de Moraes, “O operário em construção” interpretado em várias ocasiões pelas mulheres e pelos homens daquela já foi chamada a “Detroit brasileira”

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
[...]
Ele não cresceu em vão.
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão da poesia:
A dimensão da poesia (MORAES, 1981, p. 307).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Arnaldo, FROMER, Marcelo e BRITTO, Sérgio. Comida. LP *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*, BMG Ariola, 1987.
- BATISTA, Expedito Soares. *Eles crescem e eu não vejo*, 1977 (texto datilografado).
- BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- BOLLÈME, Geneviève. *O povo por escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BOTTOMORE, Tom (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. 5. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- CAMACHO, Thimoteo. *Cultura dos trabalhadores e crise política: estudo sobre o Centro Popular de Cultura do Sindicato dos Metalúrgicos de Santo André*. Santo André: Fundo de Cultura do Município de Santo André, 1999.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHAIA, Miguel Wady. *Intelectuais e sindicalistas: a experiência do Dieese, 1955-1990*. Ibitinga: Humanidades, 1992.
- CHARTIER, Roger. *Culture écrite et société: l'ordre des livres (XIV^o-XVIII^o siècle)*. Paris: Albin Michel, 1996.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DAVID, Marcel (org.). *Pour un bilan de la formation ouvrière*. Paris: Librairie Dalloz, 1957.
- DAVID, Marcel. Formação operária e pensamento operário sobre a cultura em França a partir de meados do século XIX. In: BERGERON, Louis (org.). *Níveis de cultura e grupos sociais*. Lisboa: Edições Cosmos, 1974.
- DAVID, Marcel. *Les travailleurs et le sens de leur histoire*. Paris: Éditions Cujas, 1967.
- DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do povo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- DIAS, Everardo. *História das lutas sociais no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.
- DIEESE. Pesquisa sobre a situação da educação sindical no Brasil, 1981 (anexos/texto datilografado).
- FOLHA DE S. PAULO. MST apresenta peça em assentamento. São Paulo, 18 abr. 2000.
- FOUGEYROLLAS, Pierre. *Marx*. São Paulo: Ática, 1989.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

Grupo de Teatro Forja do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. *Pensão Liberdade*. São Paulo: Hucitec, 1981.

Grupo de Teatro Forja do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. *Pesadelo*. São Paulo: Hucitec, 1982.

HARDMAN, Francisco Foot. *Nem pátria, nem patrão!*: memória operária, cultura e literatura no Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

HOLFORD, John. *Union education in Britain*: a TUC activity. Nottingham: Department of Adult Education/ University of Nottingham, 1994.

LEFRANC, Georges. *O sindicalismo no mundo*. Braga: Publicações EuropaAmérica (Coleção Saber), 1974.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Formação sindical no Brasil*: história de uma prática cultural. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.

MARX, Karl. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*: 18571858. 14. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1986.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do conselho central provisório, AIT, 1868. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 8. ed. São Paulo: Difel, 1982, v. 1 e 2.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Novos e velhos sindicalismos*: Rio de Janeiro (1955/1988). Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

MEMO, Guido (org.). *Cultura e democrazia sindacale in Europa: formazione e ricerca sindacale in sei paesi europei*. Roma: Centro di Studi e Iniziative per la Riforma dello Stato, 1991 (texto digitado)

MORAES, Vinicius de. *Antologia poética*. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

MUCCHIELLI, Roger. *A formação de adultos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

PALMER, Bryan D. *E. P. Thompson: objeções e oposições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PARANHOS, Adalberto. *O roubo da fala*: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

PARANHOS, Kátia Rodrigues. *Mentes que brilham*: sindicalismo e práticas culturais dos metalúrgicos de São Bernardo. Tese (Doutorado em História) — Unicamp, Campinas, 2002.

PELLOUTIER, Fernand. *Histoire des bourses du travail*. Paris: Gordon & Breach, 1971.

PRIMO, Antonio Aparecido. *O Centro Educacional Tiradentes. Escola do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema (1974-1979)*. Dissertação (Mestrado em História) – USP, São Paulo, 1996

RODRIGUES, Leônio Martins. *Trabalhadores, sindicatos e industrialização*. São Paulo: Brasiliense, 1974.

SANTANA, Marco Aurélio. *Homens partidos: comunistas e sindicatos no Brasil*. São Paulo-Rio de Janeiro: Boitempo Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

SCOLA, Ettore. O espelho trincado de Ettore Scola (entrevista concedida a Francesca Angiolillo). *Folha de S. Paulo*, sexta-feira, 7 set. 2001.

SEARBY, Peter; MALCOLMSON, Robert; RULE, John. Edward Thompson as a teacher: Yorkshire and Warwick. In: RULE, John; MALCOLMSON, Robert (orgs.). *Protest and survival: essays for E. P. Thompson*. London: The Merlin Press, 1993.

SIMÃO, Azis. *Sindicato e estado: suas relações na formação do proletariado de São Paulo*. São Paulo: Ática, 1981.

TARTAKOWSKI, Danielle. Un instrument de culture politique: les premières écoles centrales du Parti Communiste Français. *Le Mouvement Social*, n. 91, Paris, 1975.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3 v.

THOMPSON, E. P. *The making of the english working class*. New York: Vintage Books, 1966.

Tribuna Metalúrgica, n. 1 a 1865, São Bernardo do Campo e Diadema 1971-1991.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *A política nacional de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores diante do novo padrão de acumulação de capital*. Tese (Doutorado em Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC-SP, São Paulo, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: (1780-1950)*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. 2. ed. Porto Alegre: L & PM, 1981.