



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA DOS SANTOS SPINELLI

**QUE ESCOLA É ESSA? É A ESCOLA DO
TRABALHADOR. Estudo sobre o Centro de Trabalho e
Cultura, Recife/PE.**

**CUIABÁ-MT
2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA DOS SANTOS SPINELLI

QUE ESCOLA É ESSA? É A ESCOLA DO
TRABALHADOR. Estudo sobre o Centro de Trabalho e
Cultura, Recife/PE

CUIABÁ-MT
2010

MÔNICA DOS SANTOS SPINELLI

**QUE ESCOLA É ESSA? É A ESCOLA DO
TRABALHADOR. Estudo sobre o Centro de Trabalho e
Cultura, Recife/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade e linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Ártemis Mota Torres

**CUIABÁ-MT
2010**

S757e

Spinelli, Mônica dos Santos.

Que escola é essa? É a escola do trabalhador. Estudo sobre o Centro de Trabalho e Cultura, Recife/PE / Mônica dos Santos Spinelli – Cuiabá (MT): O Autor, 2010.

160 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ártemis Augusta Mota Torres.

Inclui bibliografia.

1. Educação Profissional. 2. Participação. 3. Autogestão. 4. Cidadania.
- I. Título.

CDU: 377.1



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFMT

MÔNICA DOS SANTOS SPINELLI

Prof. Dr. Marcos Marques de Oliveira
Examinador Externo (UFF)

Prof. Dr. Edson Caetano
Examinador Interno (UFMT)

Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres
Orientadora (UFMT)

Aprovado em 16/04/2010.

Elogio ao Aprendizado

*Aprende o mais simples! Pra aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprende o abc, não chega, mas
Aprende-o! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!*

*Aprenda, homem do asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, anciã!
Você tem que assumir o comando!
Freqüente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro:
é uma arma.
Você tem que assumir o comando!*

*Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: o que é isso?
Você tem que assumir o comando!*

(Bertold Brecht)

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª Dr^ª Artemis Augusta Mota Torres, pela oportunidade, orientação, respeito, liberdade e paciência com diante de minhas limitações em relação à elaboração do trabalho.

Ao Prof. Dr. Edson Caetano, pela co-orientação e observações durante o percurso de execução da pesquisa.

À Prof^ª. Dr^ª. Márcia dos Santos Ferreira pelas sugestões e contribuições pertinentes ao melhor encaminhamento do trabalho desde a avaliação do projeto, até o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Marcos Marques de Oliveira pelas contribuições e incentivo tanto na qualificação do trabalho, quanto em sua defesa.

Ao GPMSE pelas discussões, leituras e questionamentos que tanto me auxiliaram na elaboração do trabalho. Também agradeço às relações de amizade que a convivência no grupo me trouxeram, em particular à Angélica e Márcia, que além de grandes amigas são modelos inspiradores para minha caminhada.

À Secretaria do PPGE pelo apoio e incansável disponibilidade nos momentos mais variados.

À Bia Costa, pela carinhosa receptividade, desde o início do trabalho, pelas leituras, sugestões, contribuições realizadas e pelo estímulo.

Ao CTC por ter me aceito desde o primeiro momento como educanda, em seguida como educadora e finalmente pesquisadora, contribuindo para minha formação como ser humano, sendo esta pesquisa também mais um fruto dessa relação.

À assessora, aos ex-educadores, educadores, educandos e egressos que com muito boa vontade, tanto contribuíram para a constituição da pesquisa. Sem eles, ela não teria como ser executada e nem a razão de ser.

À Mainha pelo exemplo de vida e grande apoio durante todo o processo de execução da pesquisa, com leituras, contribuições e principalmente pela paciência, além de me incentivar afirmando sempre que seria capaz.

À Suca por ser a tia que é, pelas leituras, revisão textual e pelo principalmente carinho de hoje e sempre.

A Papai, também pelo exemplo de vida, por todo apoio durante a pesquisa, socorrendo-me sempre que foi preciso com informações, leituras e principalmente pelo estímulo.

A Rica pela ajuda nas transcrições e por ter se tornado meu companheiro na “alegria e na tristeza, na saúde e na doença”, estando sempre presente nos momentos de alegrias e angústias, apoiando-me quando necessário.

À Leen por me socorrer no sufoco, ajudando-me na elaboração do abstract desse trabalho e por ser a belga mais brasileira que conheço que tanto admiro.

A todos meus irmãos, cunhadas, sobrinhos, madrasta e padrasto que apesar de distantes estão sempre presentes em cada estágio de minha vida, pois fazem parte de mim.

Aos meus amigos, que são a família que escolhi, por me trazerem tanta alegria e mostrar que a vida vale a pena.

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “Que escola é essa? É a escola do trabalhador. Estudo sobre o Centro de Trabalho e Cultura, Recife/PE”, tem como objeto a práxis político-pedagógica do Centro de Trabalho e Cultura (CTC), uma escola de trabalhadores, fundada em 1966, destinada à profissionalização de jovens e adultos de baixa renda da Região Metropolitana do Recife, PE. O CTC é uma instituição que desenvolve práxis pedagógica diferenciada, na medida em que se embasa na formação profissional e política, na participação direta dos envolvidos, tanto na construção coletiva dos conhecimentos, quanto na gestão da escola. Tem o intuito de formar cidadãos emancipados, ativos na sociedade, questionadores de sua realidade, que venham a reproduzir o aprendizado e a experiência vivenciada no Centro em outros âmbitos de sua sociabilidade. O objetivo geral é compreender a práxis educativa desenvolvida nessa Instituição, além de captar a influência de sua vivência em seus egressos, educandos e educadores. Nesta pesquisa, utilizam-se dados primários, obtidos mediante entrevistas semi-estruturadas, grupo focal e observações *in loco*, e dados secundários, a partir de levantamento e análise de bibliografia e documentos produzidos pelo e sobre o CTC. No relatório, apresenta-se um breve histórico da Instituição, traçando suas modificações e demarcam-se três períodos. Foi constatado que a escola provocou mudanças nas vidas de seus envolvidos nos âmbitos do trabalho, da família e da participação política. Quanto aos educadores, manifestaram valorizar a metodologia do Centro e identificaram dificuldades advindas das limitações financeiras atuais. Há concordância entre os entrevistados que a educação do Centro forma bons técnicos e sujeitos ativos, críticos e reflexivos com maior compreensão de seu papel na sociedade, assim como das relações de opressão presentes nela. Observou-se que a práxis político metodológica do CTC apresenta características do pensamento de Marx, Gramsci e Freire.

Palavras chaves: Educação profissional; Participação; Autogestão; Cidadania.

ABSTRACT

The present research, entitled “Which school is this? It is the workers school. A study about the Centro de Trabalho e Cultura, Recife/PE”, has as object the politician-pedagogical praxis of the Centro de Trabalho e Cultura (CTC), a school of workers, established in 1966, with the purpose to professionalize adolescents and adults with low income of the Metropolitan Region of Recife, PE. The CTC is an institution that develops pedagogical differentiated praxis, based on the professional and political formation, with the direct participation of the involved ones, as much as with the collective construction of the knowledge, as with the management of the school. It has the intention to form emancipated, active citizens in the society, people that question their own reality, people who come to reproduce their learning and the lived experience in the Centre, in other fields of its sociability. The general objective is to understand the educational praxis developed in this Institution, beyond the observation of the influence of the experiences in educators and pupils. In this research, primary data were used, obtained through semi-structuralized interviews, focus group and observations *in loco*, and secondary data, from surveys and analysis’s of bibliographies and documents produced by and about the CTC. In the report, a historical briefing of the Institution is presented, tracing its modifications and defining three periods. This research has evidenced that the school provoked changes in their lives in the work field, within their family and in their political conception and participation. Concerning the educators, they expressed the value of the methodology of the Centre and identified difficulties of the current financial limitations. There is an agreement between the interviewed people that the education of the Centre forms good technician and active citizens, critics and self-reflexives with a bigger understanding of their role in the society, as well as the oppressed relations present in it. It was observed that the politician methodological praxis of the CTC presents characteristics of the thoughts of Marx, Gramsci and Freire.

Key words: Professional education; Participation; Self-management; Citizenchip

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO13

Metodologia.....16

CAPÍTULO I – CENTRO DE TRABALHO E CULTURA E SUA RECUPERAÇÃO HISTÓRICA25

1.1 Educação profissional no Brasil: um breve histórico25

1.2 Movimentos de Educação Popular (1960- 1965): antecedentes do CTC.....30

1.3 Histórico do Centro de Trabalho e Cultura37

1.3.1 Do Movimento de Educação de Base ao Centro de Trabalho e Cultura37

1.3.2 Da fundação do Centro de Trabalho e Cultura41

1.3.3 O CTC hoje.....46

CAPÍTULO II – A PRÁXIS DO CTC: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS53

2.1 As bases norteadoras da pedagogia das Escolas de Trabalhadores53

2.2 A proposta político-pedagógica do CTC56

2.2.1 Criação do Saber56

2.2.2 Educação Política58

2.2.3 Cotidiano59

2.2.4 Outras práticas presentes no CTC61

a) Matemática no Pátio61

b) Lanche61

c) Caixinha solidária63

2.3 Criação do Saber e a sala de aula64

CAPÍTULO III - O OLHAR DOS EGRESSOS.....69

3.1 A percepção dos egressos69

3.1.1 Origem dos educandos.....69

3.1.2 O ingresso no trabalho70

3.1.3 Trajetória profissional e da formação técnica71

3.1.4 Como chegaram ao CTC73

3.1.5 A participação no dia a dia da escola75

3.1.5.1 Sala de aula75

3.1.5.2 Matemática no Pátio78

3.1.5.3 Lanche78

3.1.5.4 Caixinha Solidária de sala de aula	81
3.1.5.5 Monitores	82
3.1.5.6 Como são tomadas as decisões	82
3.1.6 Educação Política	84
3.1.7 Contribuições oriundas da vivência do CTC	87

CAPÍTULO IV – O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES93

4.1 A percepção dos educadores.....93

4.1.1 Origem e trajetória escolar dos educadores.....	93
4.1.2 Trajetória Profissional	96
4.1.3 Sala de aula/ Metodologia.....	99
4.1.3.1 Matemática no pátio	103
4.1.3.2 Lanche	103
4.1.3.3 Caixinha da sala de aula.....	105
4.1.3.4 Como são tomadas as decisões	106
4.1.4 Educação Política	107
4.1.5 Contribuições oriundas da vivência do CTC	107
4.1.6 Como prosseguir	110

CAPÍTULO V – RELACIONANDO A CRIAÇÃO DO SABER COM FREIRE, MARX E GRAMSCI118

5.1 A problematização na Criação do Saber.....120

5.2 A integração do pensar-fazer e autogestão no Centro de Trabalho e Cultura.....126

CONSIDERAÇÕES FINAIS138

REFERÊNCIAS145

APÊNDICES149

APÊNDICE 1 – Instrumento de Pesquisa I – Questionário autoaplicável150

APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista I – Educandos154

APÊNDICE 3– Roteiro de Entrevista II – Educadores156

APÊNDICE 4 – Roteiro do Grupo Focal – Educandos154

INTRODUÇÃO

Centro de Trabalho e Cultura, uma escola de trabalhadores.

O Centro de Trabalho e Cultura é uma escola de trabalhadores, formada por trabalhadores, que se dedica à profissionalização de jovens e adultos de baixa renda da Região Metropolitana do Recife. É uma Instituição que desenvolve projeto pedagógico com forte conotação política, com o intuito de formar educandos protagonistas e ativos na sociedade.

O CTC nasceu como Instituto Profissional São José e em seguida, passou a Centro de Aprendizagem Profissional (CAP), ambos ligados ao MEB (Movimento de Educação de Base), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no ano de 1964. Com o fechamento do MEB, por não agradar ao governo militar, em 1966, a equipe responsável deu continuidade ao trabalho, desvinculando-se da Igreja, originando o Centro de Trabalho e Cultura (CTC).

Gradativamente, o CTC foi construindo a sua identidade, privilegiando a formação política e profissional de trabalhadores, através de cursos voltados para o setor industrial.

A partir de sua atuação e reflexões com outras escolas de trabalhadores, ligadas ao Conselho de Escolas de Trabalhadores (CET), desenvolveu proposta metodológica própria, denominada de “Criação do Saber”, a partir de 1980, vigente até os dias atuais.

Ainda na década de 1980, ampliou sua clientela para além do adulto trabalhador, passou a educar também os seus filhos. No final da década de 1990, a escola passou a ofertar cursos ao público feminino. Ao longo de sua existência, a oferta de cursos foi sendo alterada de modo a responder às mudanças no processo produtivo, como a implementação de novos cursos voltados ao setor industrial e um voltado para o setor de serviços.

Hoje o CTC mantém cursos de atividades profissionais, oficinas complementares e oficinas culturais durante o dia, para 120 jovens e adolescentes, e à noite, para 120 jovens e adultos trabalhadores. Além disso, desenvolve unidades de produção associada que não só geram trabalho, como contribuem na sustentação das atividades do Centro (Rosas, s/d).

Com vistas à geração de renda, foram instituídos três oficinas de trabalho com atividades nas áreas de eletrônica, gráfica e marcenaria, que oferecem serviços ao setor

privado, propiciando o aumento de renda e a manutenção de algumas das atividades do Centro. Estas oficinas, apesar de se relacionarem com empresas, exercitam formas solidárias de gestão e participação, procurando libertar-se da lógica capitalista de produção.

Outra mudança expressiva se deu no quadro de docentes, que inicialmente era constituído de militantes engajados nos movimentos sociais de diferentes correntes políticas e passou a ser constituído por ex-educandos do próprio CTC.

A sua proposta pedagógica está baseada na participação ativa dos educandos, na construção coletiva de conhecimentos e na formação política. A escola é gerida coletivamente de forma horizontal, cujas normas e regras foram sendo construídas e pactuadas entre educadores e educandos. Rompe com o processo pedagógico tradicional, passando a basear-se nas incertezas e no aprender a aprender¹, através de tentativas e erros, construindo e adaptando a sua proposta político- pedagógica.

Essa experiência traz características de uma democracia direta, realizando-se em assembleias, em processos de autoavaliação e em participação na gestão pedagógica e administrativa da Instituição. A metodologia utilizada visa formar cidadãos capazes de reconstruir suas práxis, a partir de novos conhecimentos teóricos e práticos, e a gerirem suas vidas, como indivíduos e membros da classe trabalhadora. O CTC busca, assim, fomentar a ampliação de participação na luta dos trabalhadores.

Portanto, a Instituição tem como objetivo a formação associada à criação de relações de solidariedade, justiça, companheirismo e cidadania, buscando maior criticidade em relação à dominação capitalista do mundo do trabalho (SALES, 2002).

Minha proximidade com o objeto desta pesquisa é antiga. Minha relação com o CTC vem desde a infância, porém só fui compreender realmente o trabalho lá desenvolvido quando o vivenciei. Assim como aconteceu com praticamente todos os meus irmãos (com exceção de um), tive a oportunidade de estudar no CTC. Meu pai é

¹ Sabe-se que tal expressão é comumente utilizada na corrente pedagógica construtivista. A proposta político-pedagógica do CTC aproxima-se do construtivismo ao estimular os educandos a elaborar de forma autônoma seus conhecimentos, exercitando o criar, o pensar e o arriscar-se na construção do saber. No Centro, assim como defendem os construtivistas, o conhecimento “criado” é mais valorizado do que o transmitido, sendo visto como o melhor caminho para a autonomia intelectual. Apesar de tais aproximações, observam-se fortes divergências entre o que propõe os construtivistas e essa escola de trabalhadores. A principal e mais decisiva delas é o fato da escola não abordar a construção de conhecimentos como melhor forma de se adaptar a estrutura social vigente, “como uma arma na competição por postos de trabalho” (DUARTE, 2001). Muito pelo contrário, a proposta educativa do Centro tem como base a prática questionadora e crítica da sociedade atual, galgada em um projeto político democrático, participativo e de bem comum – melhor abordado ao longo do trabalho.

um dos educadores mais antigos do Centro de Trabalho e Cultura e o único de seu tempo - ingressou em 1972 - que permanece trabalhando nele até o momento.

Em 2003, fui inicialmente educanda e em seguida passei à educadora, ministrando o curso de “Escritório Informatizado”. O exercício da docência, durante três anos, instigou-me a refletir sobre as bases dessa experiência. Admirava o CTC, via os aspectos positivos da Criação do Saber – metodologia pedagógica desenvolvida no Centro - compreendia a necessidade de uma gestão compartilhada, via mudanças significativas em seus educandos, vibrava a cada demonstração dessas mudanças. Porém, também sentia que havia críticas em relação ao CTC vindas de seus educandos, constatava a dificuldade de adaptação de alguns, outros não se adaptavam de forma alguma e desistiam. Também percebia que, apesar das sementes plantadas nas mentes e nos corações, cada um era devolvido ao sistema. Assim, senti a necessidade de se conhecer se e como essas sementes plantadas renderam frutos.

Além de questionar-me em relação à minha atuação enquanto educadora, achava que deveria ter conhecimentos mais aprofundados sobre a práxis pedagógica da Instituição, assim como conhecimentos relativos ao universo pedagógico em geral e, a partir daí, ter mais clareza de minha atuação. Temia a falta de embasamento teórico para contribuir e questionar de forma mais consistente este trabalho. Temia cair num ativismo, reproduzindo técnicas sem recorrer a questões teóricas que viessem a reciclar e melhorar a própria prática.

Essas angústias serviram de base para os questionamentos sobre a práxis pedagógica do Centro, culminando nos objetivos desta pesquisa. Nela pretendo compreender os resultados dessa experiência em educadores, educandos e egressos, provenientes da atuação pedagógica do Centro de Trabalho e Cultura (CTC).

Propus-me a analisar sua práxis, metodologia e vivências, iniciando pelo resgate da história da escola, as possíveis modificações ocorridas ao longo de sua existência, além de identificar as vertentes político-pedagógicas presentes na práxis da Instituição. Verifico como nela se dá a participação dos educadores e educandos, bem como o resultado da relação pedagógica, baseada na democracia direta, como elemento formador dos envolvidos nesse processo.

Nesse processo, busco relacionar a proposta política metodológica do CTC com as teorias conceituais de pensadores como Paulo Freire, Karl Marx e Antonio Gramsci e autores que os tomam em suas reflexões. De Freire, abordo a educação como prática de

liberdade, em seu aspecto problematizador, que aproxima seus conteúdos à realidade concreta e realiza-se coletivamente, sendo todos sujeitos ativos no processo de aprendizagem, na busca pelo “ser mais”. Da teoria marxiana, foi utilizado como aspecto principal, o papel da educação no processo de busca da omnilateralidade² humana, unindo educação e trabalho, na perspectiva de ampliação das variadas capacidades humanas, sendo trabalho visto como atividade criativa do homem. De Gramsci, tem-se a junção de dimensões teórica, técnica e política, sendo elas abordadas como fruto da ação humana, estando intimamente entrelaçadas na concretude da realidade. Assim, na perspectiva gramsciana, a educação também faz parte desse contexto e deve abordá-lo como tal, com o intuito de formar homens integrais, trabalhador, técnico, cientista, político e governante, sem distinção. Tais reflexões permeiam o desenvolvimento dessa dissertação.

Assim, assumi como objetivo geral compreender a práxis educativa desenvolvida pelo Centro de Trabalho e Cultura e como se dá a influência dessa práxis em seus educadores, educandos e egressos.

Para isso, tratei de:

- Registrar a história da Instituição e sua proposta político-pedagógica, traçando um panorama das mudanças ocorridas ao longo de sua existência;
- Identificar as diversas matrizes conceituais políticas e educacionais na práxis pedagógica da escola;
- Verificar a concepção dos educadores e educandos em relação à práxis pedagógica do CTC e suas vivências na Instituição;
- Conhecer mudanças percebidas nos indivíduos (educadores/educandos) ligados ao CTC relativas à autoestima, à autonomia, à emancipação e às articulações e atuações em espaços de convívio social e político.

Metodologia

Para este estudo foi utilizada abordagem qualitativa, cujo propósito está em aproximar-se da complexidade do fenômeno estudado por meio da compreensão de seus

² Termo definido por Manacorda (1991) como “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e [...] de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais [...]”. Entendido nesse texto também como o desenvolvimento das capacidades humanas em sua plenitude.

aspectos subjetivos. Nas palavras de Minayo (1994, p.22), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]”.

Haguette vai além, ao afirmar que a abordagem qualitativa “[...] fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas societais [...]” (1987, p.55).

A compreensão dos fenômenos sociais torna possível a captação das relações sociais, suas dinâmicas e contradições, além de valores, signos e significados, bem como das instituições e estruturas da vida concreta, como fruto da ação humana objetiva. Assim compreende as dimensões entre o mundo natural e social, abordando a relação complementar e complexa existente entre os dois universos (Minayo, 1994). Por se tratar, nesta pesquisa, de um estudo em educação que aborda as pessoas e suas relações, considero o método qualitativo o mais adequado.

O envolvimento do pesquisador está presente desde a escolha do objeto e no próprio desejo de pesquisá-lo. Nesse caso em específico, como já mencionado, a minha relação com objeto é de profunda proximidade. O “processo de estranhamento” (ANDRÉ apud GOMES, 2006, p.16) e o devido rigor para elaboração da pesquisa são fundamentais para que ela não se limite a um mero relato de sensações e opiniões.

Para o alcance do exercício de “estranhamento”, fez-se necessária a utilização das mais variadas fontes de informação, mediante a abordagem de diferentes sujeitos, com diferentes visões; de diferentes fontes documentais e bibliográficas; e a utilização de variados instrumentos de coleta de dados (GOMES, 2006).

Dessa forma, foi pertinente o esclarecimento dos caminhos percorridos, precisando as escolhas realizadas, justificando-as durante o processo de construção e desenvolvimento da pesquisa.

A estratégia metodológica utilizada é o Estudo de Caso, por ser um tipo de investigação que permite preservar as características significativas e holísticas dos acontecimentos da vida real (YIN, 2005, p.20). É indicado para acontecimentos contemporâneos com o aprofundamento do fenômeno.

Como afirma André (1986, p.17), “o estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico” [grifo da autora]. Para tanto, o estudo é delimitado e preciso, pode apresentar semelhanças com outras experiências, mas o interesse do estudo está exatamente em contextualizá-lo e abordar as suas diversas particularidades. Essa

estratégia metodológica é utilizada “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (ANDRÉ, 1986, p.17).

Dentre as características dessa estratégia, ainda de acordo com André (1986), destaco, primeiramente, as possibilidades de descobertas ocorridas durante o percurso da investigação. Apesar da elaboração de uma projeção prévia das etapas da pesquisa, deve-se sempre estar atento e aberto aos novos elementos que podem surgir. Sendo assim, o quadro teórico traçado inicialmente serve como guia da pesquisa, mas não a determina, uma vez que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (ANDRÉ, 1986, p.18).

É importante abordar o contexto no qual o objeto está inserido, pois apesar de se tratar de um estudo específico, a apreensão do seu contexto é fundamental para se compreender as diversas manifestações presentes. O objeto não é algo separado da realidade, está inserido em um contexto maior que, ao ser abordado, pode clarear relações e manifestações em geral.

Vale destacar que a limitação do Estudo de Caso se dá em relação à generalização de seus resultados. Ao se tratar de um caso único e singular, suas especificidades tornam-se mais difíceis de serem generalizadas. Isso não impede a possível generalização a contextos semelhantes, ou à elaboração de novas ideias e compreensões, uma vez que o estudo deve ser feito com profundidade, não invalidando o valor dessa prática de pesquisa (ANDRÉ, 1986).

Por isso, tanto André (1986), quanto Yin (2005) enfatizam a relevância da abordagem da realidade de maneira completa, procurando compreender seu contexto e com profundidade captar as multiplicidades de dimensões, destacando “a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (ANDRÉ, 1986, p.19).

Esta estratégia permite flexibilidade na utilização de várias técnicas. Nesta pesquisa, utilizam-se dados primários, obtidos mediante entrevistas semi-estruturadas, grupo focal e observações *in loco*, e dados secundários, a partir de levantamento e análise de bibliografia e documentos relacionados ao tema.

No momento inicial da pesquisa, foi realizado o levantamento documental junto à Instituição. Apesar dos poucos registros, foram encontradas entrevistas realizadas por outros pesquisadores, textos relativos à práxis metodológica do Centro, relatórios anuais

de atividades, além de dois livros e uma dissertação de mestrado, que abordam diferentes recortes sobre aspectos relativos ao CTC.

Do levantamento documental foram obtidas informações que possibilitaram identificar os princípios norteadores das práxis político-metodológicas das escolas de trabalhadores ligadas ao Conselho de Escolas de Trabalhadores (CET). Também com base nesse levantamento, juntamente com os resultados do questionário inicial, foi elaborado o histórico da Instituição.

No resgate histórico foram destacados marcos importantes no desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico, bem como as mudanças ocorridas ao longo de sua existência. Para tanto, foi elaborado um primeiro questionário autoaplicável (Apêndice I), sendo respondido via e-mail por cinco sujeitos. Foram eles:

- uma antiga assessora do NOVA³, que presenciou o momento inicial da criação da Instituição (Aída Bezerra)

- o educador mais antigo do Centro, que ingressou ainda na sua formação inicial, participando ativamente da sua primeira reestruturação quando a escola passou a ofertar cursos para o setor industrial, assim como da formação estrutural que o Centro passou a ter com conteúdos políticos e participativos, além de ter vivenciado as mudanças ocorridas até o momento (Neilan Spinelli);

- E uma educadora que ingressou no período em que a Educação Política estava sendo estabelecida em seu formato atual. Essa educadora se afastou da Instituição em 1995, mas regressou em 2001 e, até o momento, faz parte da Equipe de Coordenação e apoio político (Clara Siqueira).

- Finalmente, dois ex-educadores que participaram do período da constituição da metodologia Criação do Saber e atualmente seguiram outros caminhos (Emanuel Rosas; Luis Tenderini);

Vale salientar que, pelo longo período de existência da Instituição, atualmente com 43 anos de idade, muitos dos sujeitos que participaram dos seus momentos iniciais, e poderiam trazer a tona memórias e detalhes, enriquecendo o trabalho, não se encontram mais vivos, o que foi uma grande perda.

De acordo com o resultado deste primeiro questionário, foram constatados três grandes momentos que impactaram a atividade do Centro de Trabalho e Cultura. O

³ NOVA pesquisa e assessoria em Educação. Realiza pesquisa, assessorias e publicações na área de educação há mais de trinta anos com o objetivo de “fortalecer a participação de grupos sociais diversos no processo de construção de uma democracia substantiva, plural e igualitária” (NOVA, s/d).

primeiro se deu no surgimento das propostas embrionárias da Instituição, inicialmente com o Instituto São José e posteriormente com o Centro de Aprendizagem Profissional (CAP). Ambos ainda ligados ao Movimento de Educação de Base e sem a proposta político-pedagógica que posteriormente o CTC passou a ter. Esse momento é apresentado no levantamento histórico da Instituição. Sobre esse período, foram de grande utilidade as informações fornecidas pela assessora, Aída Bezerra, e pelo educador, Neilan Spinelli, respondentes do questionário autoaplicável que participaram da fase final daquele momento.

O segundo momento foi a fundação do Centro de Trabalho e Cultura e suas modificações, culminando no desenvolvimento e a constituição da metodologia Criação do Saber, concretizada a partir dos anos de 1980 e utilizada pela Instituição até hoje.

Outro momento marcante foi a crise econômica sofrida pelo Centro no ano de 1995, que levou a corte de gastos, instabilidade de emprego e conseqüente saída de antigos monitores (professores), então substituídos por ex-educandos.

Tendo como referência esses três grandes momentos, foram estabelecidos os critérios para a terceira etapa da pesquisa, as entrevistas semi-estruturadas, e os tipos de entrevistados. Foram entrevistados educandos dos dois últimos períodos, o pós-Criação do Saber, ou seja, pós ano de 1980⁴; e o período pós-crise econômica – após o ano de 1995, ficando da seguinte maneira estabelecidas as categorias de entrevistados:

Quanto aos educadores:

- ✓ ex-educadores, do período anterior ao ano de 1995⁵;
- ✓ atuais educadores, que em sua grande maioria são ex-educandos da Instituição;

Quanto aos educandos:

- ✓ ex-educandos, de 1980 a 1995;
- ✓ ex-educandos pós 1995;
- ✓ ex-educandos recentes (de no máximo dois anos atrás);
- ✓ e, finalmente, egressos retornados que estão estudando novamente na Instituição;

É comum os educandos voltarem a frequentar a Instituição. Após terminarem o primeiro curso, vão trabalhar no mercado e, ao necessitarem de alguma especialização,

⁴ De acordo com o recorte, a pesquisa delimita o objeto a partir da constituição da Criação do Saber, por ter sido um marco fundamental na concretização da práxis político-pedagógica que a escola veio a assumir, caracterizando o perfil transformador do CTC, baseado na construção coletiva de conhecimentos, formação política e autogestão.

⁵ Esses educadores responderam o primeiro instrumento, o questionário autoaplicável.

voltam para um novo curso. Optou-se por esse tipo de educando, o qual foi chamado aqui de egresso retornado, por se acreditar que a vivência de mais de um ano no CTC, em períodos diferentes de suas vidas, pode vir a deixar resquícios mais facilmente observáveis, além de caracterizar certa identificação com a proposta da escola, uma vez que voltam a frequentá-la.

Outro fator de relevância, que serviu para delimitar o grupo de entrevistados, é o fato de o CTC, desde seu início, ser voltado para o público adulto e trabalhador da Região Metropolitana do Recife. Tal aspecto levou a escola a trabalhar com jovens e adolescentes apenas em 1983, quando se procurou abordar também os filhos dos trabalhadores. Porém a educação, tanto política quanto a profissional, é diferenciada para essa população jovem. A educação profissional é abordada com cunho mais generalista, como forma de não delimitar antecipadamente a escolha profissional do adolescente. Já a educação política é menos enfática e com aspectos culturais e recreativos que não são vistos na educação dos adultos. Em virtude dessa distinção, a abordagem limitou-se aos educandos adultos, de ambos os sexos, trabalhadores (as) e/ou desempregados (as), frequentadores do CTC no período noturno.

Nas entrevistas foram verificadas as seguintes categorias: solidariedade/companheirismo; valores sociais/cidadania; resgate do potencial de elaboração de conhecimento/criatividade; percepções sobre a gestão coletiva; grau de responsabilização do indivíduo/maturidade; melhora da auto-estima; autonomia/independência/ emancipação – tanto financeira quanto política e emocional; e a visão do entrevistado quanto a qualificação técnica aliada à formação teórica e política oferecida pelo CTC.

Com relação às entrevistas, foram elaborados três roteiros diferenciados conforme a categoria de entrevistado: um destinado ao educador, outro ao educando e o terceiro utilizado no grupo focal conforme podem ser vistos nos apêndices II, III e IV.

Em campo, apesar de estarem delimitadas todas as etapas do processo investigativo, apresentaram-se dificuldades. O primeiro fator de dificuldade foi em como conseguir os contatos de educandos que frequentaram o CTC há vinte e nove anos atrás. Inicialmente, foram utilizadas as fichas de ex-educandos do período de 1980 a 1995. Poucas continham telefones, e dessas, praticamente, todos eram números de telefones comerciais. Ainda assim, todos os números foram tentados, porém sem sucesso.

Diante dessa dificuldade, tornou-se necessário outro tipo de abordagem. Ao saber que um dos critérios de seleção é a indicação de educandos por colegas que passaram pela escola, foi indagado aos educandos de todas as salas do período noturno, se conheciam ex-educandos, assim foi possível contactar alguns nomes e telefones. O mesmo foi feito com alguns educadores. Outra fonte de informação foi o catálogo de contatos do grupo de eletrônica, que, por prestar serviços às fábricas, mantém contato com diversos ex-educandos que estão no mercado de trabalho. Ainda foram entrevistados ex-educandos que costumam regressar eventualmente à escola e que passaram por lá durante a pesquisa de campo. A busca pelas fichas de ex-educandos de turmas mais recentes, também rendeu alguns contatos.

Quanto aos educadores entrevistados, não houve dificuldades em encontrá-los, pois foram abordados educadores que ainda se encontravam trabalhando na instituição.

Assim, foram realizadas treze entrevistas com ex-educandos, sendo cinco deles do período anterior a 1995. Os outros oito entrevistados foram ex-educandos do período entre 1996 e 2008.

Doze dos treze entrevistados freqüentaram o curso na área de eletricidade, ou seja, o próprio curso de eletricidade e suas especializações - Eletrônica e Controlador Lógico Programável (CLP). O outro é oriundo do curso de mecânica. Isso demonstra que a maior parte das informações, descritas nesse trabalho, é relativa a um segmento da escola.

Ao analisar as entrevistas, foi observado que os educandos mais antigos apresentaram maior compreensão em relação às vivências do CTC. No entanto, não havia elementos suficientes para atribuir este resultado às características do período delimitado da pesquisa, devido à infinidade de elementos que levariam a justificar esse fenômeno. Portanto, os dados apresentados no resultado englobam os dois grupos sem distinção.

Com relação aos educadores, foram entrevistados quatro no total, sendo três da categoria educadores que são ex-educandos e uma educadora mais antiga que já havia respondido o questionário autoaplicável do resgate histórico e se disponibilizou para também responder a entrevista oral.

Para melhor caracterizar a vivência na Instituição, foram realizadas observações de seus profissionais, em reuniões de Coordenação, da Equipe de Adultos e da Equipe

de Economia Solidária; e educandos, em reunião do “Cotidiano”, administração da cozinha, administração da “Caixinha” e em sala de aula.

As observações em sala de aula foram realizadas em uma única sala, por acreditar que, quanto maior o tempo de acompanhamento, maior a profundidade dos dados obtidos. A escolha da sala do curso de Eletrônica se deu pelo fato de ter sido dessa área a proveniência do maior número de entrevistados.

As observações foram realizadas durante o período de duas semanas consecutivas, durante as três horas de aula diárias. As categorias de análise foram as mesmas já apresentadas para a pesquisa.

O grupo focal foi realizado com seis atuais educandos, sendo eles egressos retornados à Instituição. Nesse momento foram extraídas representações a respeito das diversas turmas do Centro: Eletricidade Industrial, Escritório Informatizado, Eletrônica Industrial e Mecânica de Manutenção⁶.

A respeito da análise e da interpretação dos dados, os resultados coletados em documentos, questionários, entrevistas e observações foram examinados à luz do instrumental teórico dos autores Freire, Marx e Gramsci. Nesses três autores, têm-se como norteadoras dessas análises as categorias da pesquisa.

Este trabalho está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, intitulado **CENTRO DE TRABALHO E CULTURA E SUA RECUPERAÇÃO HISTÓRICA**, busca-se esclarecer em que contexto surgiu a escola aqui estudada, de modo a se poder qualificar o tipo de educação que ela se propôs a desenvolver. Assim, são abordados aspectos da história da educação profissional no Brasil. Desenha-se o perfil da Instituição desde o seu início chegando-se a estrutura de hoje, relacionando o seu surgimento com os acontecimentos ocorridos no país na primeira metade da década de 1960, mais precisamente, com os movimentos de educação popular do período pré-golpe.

No segundo capítulo, **A PRAXIS DO CTC: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS**, são apresentadas as orientações político-metodológicas da formação profissional para as escolas de trabalhadores. Em seguida, tais orientações são relacionadas à práxis do Centro de Trabalho e Cultura, discorrendo sobre sua prática político-pedagógica.

⁶ É importante ressaltar que tanto os dados obtidos pelo grupo focal, quanto os referentes às observações nos diversos espaços da escola, exceto os da sala de aula, foram abordados a título de comprovação dos extraídos das leituras de documentos e das entrevistas, do que propriamente citados no trabalho. Esses dados não ofereceram nenhum acréscimo às informações já obtidas.

Aborda-se ainda os resultados da observação em sala de aula, explorando a metodologia Criação do Saber.

No terceiro, **O OLHAR DOS EGRESSOS**, apresenta-se a percepção dos egressos do Centro de Trabalho e Cultura sobre a vivência na Instituição e suas influências em seus diversos espaços de convívio social.

No quarto capítulo, **O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES**, tratam-se das práticas e percepções dos educadores, ingressos a partir do final da década de 1980, da atuação deles na Instituição, assim como, dos propósitos, dificuldades e conquistas. Os educadores relacionam ainda a experiência do Centro às mudanças pessoais e em seus educandos.

O quinto e último capítulo, **RELACIONANDO A CRIAÇÃO DO SABER COM FREIRE, MARX E GRAMSCI**, compreende a análise e interpretação dos dados coletados, a partir da mobilização do instrumental teórico de pensadores como Freire, Marx e Gramsci à luz das categorias da pesquisa, explicitadas acima.

Finalmente, as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** tratam sistematicamente dos principais aspectos encontrados no estudo.

CAPÍTULO I

CENTRO DE TRABALHO E CULTURA E SUA RECUPERAÇÃO HISTÓRICA

Nesse capítulo apresenta-se um breve histórico referente à educação profissional brasileira, suas diferentes modalidades e propostas, perpassando ensino profissional formal da rede pública, o Sistema S e as escolas técnicas. São referidas as experiências de Educação Popular (1960-1964), do período antecessor à institucionalização do Centro de Trabalho e Cultura. Em seguida, apresenta-se o histórico de formação do Centro até a década de 1980, chegando-se à constituição do CTC nos dias de hoje, mas precisamente no ano de 2008.

1.1 Educação profissional no Brasil: um breve histórico

A educação profissionalizante no Brasil foi condicionada pelas bases materiais de produção, variando conforme as mudanças estruturais da sociedade e atuando no limiar entre educação e trabalho (KUENZER, 1997). Assim, na medida em que o país foi modificando sua estrutura produtiva, foi também alterando sua proposta de educação profissional.

Ainda no contexto de economia agrária nacional, as primeiras escolas de cunho profissionalizante foram as de Artes e Ofícios, voltadas aos “órfãos e desvalidos da sorte”. (KUENZER, 1997).

Os primeiros cursos profissionalizantes ofertados pelo poder público datam do início do século XX, em virtude de transformações produtivas a partir do início da industrialização do país, principalmente na década de 1930 (CAVALCANTI, 2004; KUENZER 1997; MACHADO 1989).

Nesse período, em virtude das oscilações da produção cafeeira, acirrada pela crise de 1929, houve uma escassez de produtos industrializados oriundos do mercado externo e a consequente abertura para o início da industrialização nacional. “É nessa época que se dá a metamorfose do capital agrário em capital industrial” (MACHADO, 1989). Data desse período a constituição do Ministério de Educação e Saúde Pública, que fundou redes de escolas, através da implantação de políticas centralizadas,

constituindo-se em um “sistema de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores do setor urbano” (MORAES apud CAVALCANTI, 2004, p. 20).

A Constituição de 1937, acrescida da Reforma Capanema⁷ e a formação do Sistema “S” (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR E SENART)⁸, na década de 1940, deixaram evidentes as diretrizes de uma política educacional elitista para o ensino brasileiro.

De um lado, um ensino secundário seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no curso superior [...]. De outro lado, um ensino profissional, “destinado às classes menos favorecidas”, como dizia a carta constitucional de 1937. Se aos egressos do secundário era permitida, após concurso, a entrada em qualquer curso superior, aos concluintes do curso técnico apenas era concedida a possibilidade de cursar aqueles que com ele estivessem diretamente relacionados (MACHADO, 1989, p.36).

Cabia à elite uma educação intelectual, conceitual e humanística enquanto à classe trabalhadora, a proposta era eminentemente “prática/instrumental”, ficando os conteúdos limitados ao domínio do ofício, sem aprofundamentos teóricos ou científicos (CAVALCANTI, 2004).

A partir da década de 1950, começaram discussões e movimentos que culminaram com maior descentralização do sistema de ensino e com a LDB nº 4.024/61 que equiparou, em equivalência, o ensino propedêutico (Secundário e Normal) ao profissionalizante. Com isso, teoricamente, criou-se a mesma possibilidade de continuidade de estudos entre essas duas modalidades, o que na prática não ocorreu, pois os estudos técnicos continuaram sendo voltados às classes subalternas, que dificilmente conseguiam ingressar nos cursos universitários.

Esse período é marcado por forte caráter desenvolvimentista e de industrialização nacional, principalmente no Governo de Juscelino Kubistchek, fazendo com que o ensino profissional também tivesse que ser dinamizado.

A atuação dos movimentos populares e da igreja trouxe iniciativas diferenciadas de educação com abordagens e projetos humanistas para as camadas populares. “Um tempo histórico, em que o povo deixa de ser objeto e passa a ser sujeito”

⁷ Inspirada na Reforma Gentile aplicada por Mussolini na Itália e bastante criticada por Gramsci (MACHADO, 1989).

⁸ Decreto –LEI nº 4.048, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, criou o SENAI em 1942, o SENAC em 1946, assim como transformou as escolas de aprendizes em Escolas Técnicas, com cursos voltados à demanda do setor industrial (CAVALCANTI, 2004).

(CAVALCANTI, 2004, p.25). A efervescência desses movimentos, que será abordada detalhadamente na próxima seção, ocorre, principalmente, entre os anos de 1960 e 1964.

O processo de modernização do país, com o propósito de inseri-lo cada vez mais no mercado externo, continua durante o Governo Militar, porém com características peculiares de um governo autoritário, como a centralização do controle pelo Poder Executivo, maior expansão tecno-burocrática e de controle do Estado, buscando assegurar a “estabilidade” nacional, através de mecanismos como censura, controle dos sistemas legislativos e judiciários, dos aparelhos sindicais e extinção da liberdade política.

No campo da educação profissional, aproxima-se cada vez mais a relação produção / ensino técnico, procurando adaptar o sistema educacional às necessidades de mercado da produção capitalista. “Neste caso, o aperfeiçoamento técnico da mão-de-obra significa que uma quantidade maior de mais-valia pode ser extraída, [...] seja através do aumento da jornada diária ou pela intensificação da velocidade das máquinas” (MACHADO, 1989, p.66).

A LDB n.º 5.692/71 determinou aos ensinos de primeiro e de segundo graus⁹ a inserção de conteúdos profissionalizantes, dando um caráter de profissionalização generalizada ao ensino médio. Essa medida estava alicerçada em concepções pragmáticas e tecnocráticas com vistas à integração entre o ensino profissionalizante e as exigências econômicas do mercado (MACHADO, 1989). Porém o objetivo subentendido nessa proposta era de mais uma vez separar a escola voltada aos proletários (manual e técnica), que finalizariam seus estudos no ensino médio; e as escolas destinadas às classes alta e média, que chegariam aos cursos superiores. Com isso, tem-se na proposta escolar capitalista a ausência da união teoria e prática, uma vez que ela mesma reproduz a divisão entre trabalho intelectual e manual (CAVALCANTI, 2004; MACHADO, 1989).

[...] está a serviço do projeto de desenvolvimento definido pelos governos militares que assumiram o poder desde 1964. Este projeto tem por base a consolidação do modelo autocrático-burguês de dominação capitalista, com ênfase na tecnocracia e no monetarismo. Pretende-se não apenas ajustar a educação de adultos às exigências do modelo econômico vigente, mas também utilizá-la como elemento de garantia da perpetuação hegemônica da classe que exerce o poder, em termos de dominação política e permanência de sua visão de mundo, a ideologia capitalista (LOPES apud CAVALCANTI, 2004, p.27).

⁹ Atualmente, ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, o ensino técnico também estava respaldado dentro dos moldes ideológicos do sistema produtivo capitalista, como forma de moldar também a atuação dos técnicos dentro das fábricas, pois estes exerceriam a função estratégica “entre os engenheiros, administradores em geral e os trabalhadores diretamente ligados à produção” (MACHADO, 1989, p.67). Com isso, cabe ao técnico desenvolver o “lado manual do trabalho intelectual [...]” e “[...] o lado intelectual do trabalho manual” do setor fabril (MACHADO, 1989, p.75). Foi controlando e delimitando a visão de mundo desse trabalhador que se evitaria possíveis sublevações no meio industrial, funcionando como controle ideológico.

Com a abertura política em 1985 e elaboração da Constituição de 1988, houve a cobrança dos progressistas, defensores das escolas públicas, em relação aos conservadores, patronos da educação privada. Cobrança que veio a assegurar a obrigatoriedade e gratuidade por parte do Estado de um ensino fundamental e médio de qualidade. O acesso aos níveis mais elevados de educação ficou dependente da capacidade de cada indivíduo (KUENZER, 1997).

A Lei Federal 9.394, que promulga a LDB de 1996, foi um marco para a proposta educacional brasileira. Construída por meio de um amplo debate, se diferenciou das legislações anteriores, dando ao Sistema Nacional de Educação uma dimensão de totalidade e universalização. A concepção de educação básica comum a todos os cidadãos traz a ideia de que a escolaridade ocorre no interior das relações sociais e reconhece “a dimensão pedagógica do conjunto dos processos que se desenvolve em todos os aspectos da vida social e produtiva” (KUENZER, 1997, p.30). Traz um conceito amplo de educação, abrangendo a dimensão pedagógica das relações sociais, assim como do trabalho, em uma proposta de educação escolar atrelada ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Volta-se à preparação do cidadão “para se constituir como humanidade, participando da vida política e produtiva” (KUENZER, 1997, p.30).

A proposta unificou o Sistema Nacional de Ensino, não permitindo sistemas paralelos. Passou a abranger o ensino médio como etapa do ensino básico, onde se aprofundam os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, como educação desinteressada¹⁰, com o intuito da formação social e humana (CAVALCANTI, 2004).

¹⁰ Entendido aqui de acordo com a concepção gramsciana do termo.

No entanto, a tradição de dualidade estrutural da formação técnico profissional prevaleceu, sendo mantido o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, separando-o do sistema de ensino formal, o ensino médio. Com isso, apesar de uma maior normatização de políticas e normas, além do estabelecimento de parcerias público-privadas, continua a proposta de vinculação entre o sistema produtivo e a educação profissional.

A partir do Programa de Reforma de Educação Profissional (PROEP), as escolas técnicas federais do país passaram gradativamente a Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), ofertando também cursos tecnológicos superiores. Essa proposta seguiu o modelo do Sistema Francês de Ensino Tecnológico “caracterizado pela atuação do ensino como agente de desenvolvimento e pela manutenção de vínculos com o sistema produtivo” (CAVALCANTI, 2004, p.38).

Essas reformas estão inseridas em um período de conjuntura nacional de implantação do Estado-mínimo, com diminuição do papel do Estado e das políticas públicas no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Tudo isso em um contexto de privatizações das organizações estatais, maior atuação de organizações privadas e flexibilização de garantias sociais conquistadas em períodos anteriores.

O processo de desenvolvimento científico e tecnológico e a sua incorporação à vida social e produtiva do estágio atual de produção capitalista passaram a exigir do trabalhador maior domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos, políticos e culturais.

Ou seja, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, fazendo-se prática e criando tecnologia ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologias e normas (KUENZER, 1997, p.36).

Para suprir as demandas de produção, em constante mudança, o mercado de trabalho passou a exigir trabalhadores pensantes e flexíveis capazes de juntar teoria e intelectualidade, ciência e tecnologia, com vistas ao não entrave do processo de produção.

Para tanto, a dualidade estrutural entre a educação formal e técnica, juntamente com a separação entre a função intelectual e instrumental, deixou de ser interessante ao processo de produção. Dessa forma, a estrutura educacional até então vigente tornou-se inadequada às modificações do processo produtivo, requerendo-se uma formação cultural mais sólida.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se exige um trabalhador com maior grau de instrução e formação, há um processo contínuo de precarização das condições de trabalho¹¹. Diminuição dos postos de trabalho, instabilidade de emprego, aumento da jornada de trabalho, perda de direitos sociais, aumento de subempregos, entre outros, são alguns dos fenômenos dessa precarização.

As Escolas de Trabalhadores, nascidas no movimento de contestação política da década de 1960, têm especificidades que mostram uma clara objeção à concepção do sistema de ensino em voga. No caso do CTC, em conjunto com as demais escolas de trabalhadores vinculadas ao CET, na construção de sua Plataforma, houve a busca por uma formação profissional que visasse criticidade, autonomia e cidadania ativa desse trabalhador frente às mudanças constantes do sistema produtivo.

O principal aspecto era não mais fazer uma educação profissional que visasse meramente maior produtividade, mas ao contrário, o objetivo seria a formação humana e integral com o intuito do alcance de sujeitos que viessem a questionar a estrutura societal vigente.

Considerando a origem do CTC no âmbito dos movimentos de contestações políticas e sociais da década de 1960, é importante apresentar algumas características que a educação popular teve naquela ocasião, tema abordado na próxima seção.

1.2 Movimentos de Educação Popular (1960- 1965): antecedentes ao CTC

O surgimento do CTC está intimamente ligado à conjuntura nacional e local das décadas de 1960 e 1970. A pluralidade dos movimentos de educação popular, mais precisamente o Movimento de Educação de Base (MEB) foi o berço embrionário do Centro de Trabalho e Cultura. Nasceu em 1964, inicialmente com o nome de Instituto São José, posteriormente passou a Centro de Aprendizagem Profissional, porém sua formação oficial ocorreu em 1966, após o fechamento do MEB pelo governo militar.

Na primeira metade da década de 1960, o Governo de Juscelino Kubitschek (1959 -1961), caracterizado por sua forte política desenvolvimentista, entrada de capital estrangeiro, industrialização e modernização do país, gerou mudanças estruturais na realidade nacional. A busca pelo desenvolvimento da economia nacional - “Cinquenta

¹¹ Vale salientar que o processo de superexploração do trabalho já vinha ocorrendo desde meados da década de 1985, com “aceleração do ritmo do trabalho e subcontratação de mão-de-obra” (COSTA, 1985, p. 17)

anos em cinco”-, abriu a economia do país ao capital estrangeiro, acelerando a produção industrial brasileira, porém sem o fortalecimento do empresariado nacional. (BEZERRA, 1980)

A política dos governos desse período era populista e, no caso específico de Kubitscheck, foi marcada pelo populismo desenvolvimentista. Juscelino prometeu um futuro melhor galgado em abundâncias, empregos, oportunidades, infraestruturas, que gerariam riquezas ao país e ao seu povo, através do progresso da nação. Tudo isso baseado na abertura também política de uma democracia liberal, que possibilitou o surgimento de movimentos populares em grande parte do território nacional. Uma das características do populismo brasileiro era a ampliação das bases populares que viriam a legitimá-lo, na medida em que fazia o papel de “mediador” entre os interesses da classe dominante e os da classe dominada, manobra realizada com vistas à permanência no poder (MANFREDI, 1978).

No entanto, após a fase de crescimento econômico, o país entrou em período de recessão. Os Governos de Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964) enfrentaram essa realidade. De acordo com Ianni (apud MANFREDI, 1978, p.36), a crise econômica deu-se a partir de combinação de modelos econômicos distintos: o modelo exportador, e as tentativas de efetivação do modelo de desenvolvimento econômico “autônomo”.

O desequilíbrio econômico interno brasileiro acelerou tensões no campo político do país. O próprio empresariado nacional, ao perder espaço em campos promissores da economia para o capital estrangeiro, colocou-se, em alguns momentos, como resistente a esse processo de internacionalização do capital. Segundo Bezerra (1980), o fato de o governo de João Goulart assumir e defender as bandeiras das reformas de base foi uma maneira de ceder às pressões das camadas sociais, porém também canalizá-las segundo seus interesses. Assim, existiam duas correntes de resistência: o governo acrescido do empresariado nacional, e os integrantes da classe média, dentre eles, profissionais liberais, estudantes, grupos e instituições.

Os primeiros consideravam-se representantes do povo e pretendiam manter a hegemonia capitalista; enquanto que os segundos afirmavam-se solidários às lutas das camadas populares e defendiam mudanças na estrutura social vigente. Ambos barganhavam o apoio das camadas populares com práticas populistas, diferenciando-se quanto às propostas políticas. No lado oposto a essas duas correntes de resistência,

encontravam-se os defensores dos interesses internacionalistas, dentre eles o capital estrangeiro e empresários nacionais já internacionalizados (BEZERRA, 1980).

É em meio a essa efervescência política, que nascem diversos movimentos sociais na primeira metade da década de 1960¹², com o intuito de promover as camadas populares e formá-las politicamente. “Eles nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira que caracterizou os últimos anos do governo Kubstischek” (PAIVA, 1987, p.230).

Dentre os movimentos surgiram aqueles em favor da educação para alcançar as camadas populares, mais precisamente a educação de adultos e em sua grande maioria a alfabetização de jovens e adultos. Como participantes desses grupos encontravam-se desde intelectuais liberais, marxistas de esquerda, até integrantes da Igreja Católica de correntes mais progressistas, o que proporcionou diferentes tipos de abordagens e propostas políticas. Porém, apesar das divergências, esses movimentos tinham em comum a busca por uma sociedade mais justa e humana que viesse romper com a ordem vigente (PAIVA, 1987).

Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos foi um marco diferencial na educação de adultos. O fator inovador foi a apresentação da proposta vinda da delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire. Essa proposta defendia, “[...] que o problema do analfabetismo no Nordeste era um problema social, não um problema educacional; era a miséria da população que gerava o analfabetismo. Ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha nenhum sentido enfrentar o analfabetismo” (FÁVERO, p.05, 2008). Esse foi um dos rompimentos com estruturas tradicionalistas¹³ e excludentes que os movimentos educacionais desse período conquistaram com sua atuação. Ainda acrescenta Beisiegel, “Os participantes concluíam

¹² “Em princípio dos anos 60, de novo o crescimento da maré libertária se faz sentir: ligas camponesas, lutas operárias, campanhas de alfabetização e de valorização da cultura popular, lutas pelas reformas de base e crescimento do movimento estudantil – na esteira das vitoriosas revoluções chinesas e cubana. Mas a ditadura traria um basta a esta escala e esse ciclo de luta dos trabalhadores teria um fim [...]” (LARA, 2003, p.33).

¹³ O Censo de 1940 constatou “que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta” (FÁVERO, p.01, 2008). Como o país havia iniciado seu processo de “desenvolvimento” industrial e urbano, os analfabetos passaram a ser vistos como obstáculo para o desenvolvimento nacional. Segundo Fávero, o analfabetismo era sinônimo de atraso nacional. A proposta governamental de erradicação do analfabetismo nacional veio atrelada a uma grande carga de preconceito, “erradicar o analfabetismo era quase entendido como “erradicar o analfabeto” (FÁVERO, p.02, 2008). A concepção do analfabeto era de incapaz e incompetente, não cabendo ao novo país nascente a sua existência. Esse foi o pano de fundo que abordou as campanhas nacionais de erradicação do analfabetismo até o início dos anos 60.

que o melhor caminho para a elevação de nível educacional das populações marginalizadas era o caminho do desenvolvimento [...] dependia do envolvimento popular nas mudanças, da industrialização do país, da racionalização das atividades econômicas” (1982, p.112).

Do debate das questões sociais da época surgiram três grandes movimentos de repercussão nacional. Foram eles: os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE); os Movimentos de Cultura Popular (MCP) do Recife e o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) da Igreja Católica.

Os Centros Populares de Cultura tiveram início a partir de questionamentos de jovens artistas e intelectuais do Teatro de Arena sobre a marginalização social e política da cultura. O movimento tinha o intuito de difundir a atuação do teatro político, aumentando seu público, destinando-se às classes populares com o objetivo de ampliar sua consciência crítica e política da realidade social. Pretendiam percorrer itinerários, levando espetáculos políticos a bairros periféricos da Guanabara-RJ.

Os Centros Populares de Cultura, visando melhores condições materiais, uniram-se à União Nacional dos Estudantes, em 1961. A partir da UNE Volante (1962/1963), suas atividades ampliaram-se por todo o país, porém com maior atuação nas regiões centro-sul. Não se restringiram ao teatro, realizaram diversos cursos, tais como, teatro, cinema, artes plásticas e filosofia, além de filmes, exposições de artes plásticas e fotográficas, mas a principal atuação do movimento era o teatro de rua. Essas atividades abrangeram temas políticos referentes às questões nacionais em pauta na época, tais como, “reforma agrária, remessa de lucros, política externa independente, voto de analfabetos, Petrobrás”, etc, geralmente em ambientes de circulação popular, como praças, estações e periferias (PAIVA, 1987, p. 233; FAVÉRO, 2008).

Tais práticas expandiram-se por todo o país, através da criação de CPCs em diferentes estados. Em 1963, por influência de outros movimentos populares os CPCs assumiram a alfabetização, como trabalho mais consistente e sistemático junto às massas. A escassez de recursos, no entanto, foi um empecilho, devido à característica de voluntariado de seus membros, dificultando o desenvolvimento de trabalhos permanentes.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido pelos CPCs da UNE, havia o Movimento de Cultura Popular em Pernambuco. Esse movimento tinha como participante, Paulo Freire, dentre outros (SILVA, 2007; FÁVERO, 2008).

Esse movimento surge como fruto das discussões que vinham acontecendo pela reestruturação da escola primária, até então “padronizadas e artificiais, destituídas de quaisquer vínculo com as localidades”, por uma escola que unificasse os esforços dos diversos interessados, sendo planejada e dirigida por eles, unindo a ação poder público, famílias, educandos e a comunidade em geral, integrando aspectos da localidade, sendo “uma escola praticante do diálogo e da participação” (BEISEIGEL, 1982, p.118)

O Movimento de Cultura Popular foi constituído por artistas, intelectuais e estudantes. Em 1960, com o apoio financeiro da Prefeitura da Cidade do Recife, no Governo de Miguel Arraes, o MCP veio a desenvolver trabalho de alfabetização e elevação cultural do povo com base nas visões socialistas cristãs. O objetivo era desenvolver o trabalho de alfabetização e educação de base ligado às artes e à cultura popular, desvendando uma forma “brasileira para a prática educativa” que viesse a conscientizar as massas através da alfabetização e da cultura (PAIVA, 1987, p.236).

Em seu momento inicial, suas atividades foram, fundamentalmente, a educação de base e alfabetização com caráter de conscientização das massas, sendo posteriormente ampliadas para outras formas de abordagem através de diferentes expressões artísticas (dança, teatro, música, artesanato e artes plásticas) (BEISEIGEL, 1982).

Assim, incentivou a produção de cultura popular, conciliando-a a atividades sistemáticas de alfabetização e educação de base, proporcionando diálogo entre intelectuais e o povo, elaborando assim, uma educação que “partia da arte para chegar à análise e à crítica da realidade social” (PAIVA, 1987, p.237).

O papel da cultura popular era de “desalienador cultural”, valorizando o produzido internamente, deixando de se submeter à imposição cultural externa, que pretendia criar a “autêntica cultura nacional”. A defesa da cultura popular teve caráter de luta, buscando o alcance da libertação do “homem brasileiro social, política, econômica e culturalmente” (PAIVA, 1987).

Além das atividades de alfabetização e educação de base, realizadas com maior frequência, atingindo o público jovem e adulto, o MCP desenvolvia educação pelo rádio e formação de Núcleos, Parques e/ou Praças de Cultura. Instalados em diversos bairros

do Recife, uniam educação, lazer e cultura, através de atividades de recreação, esportes, leituras com crianças, jovens e adultos durante os finais de semana.

Através dos eventos produzidos nos bairros do Recife, o povo em cena expõe seu cotidiano de pobreza e exploração, utiliza as peças teatrais, os cordéis e as cantigas para reivindicar seus direitos como cidadão. Esta era a revolução democrática tão temida pelos conservadores, ganhando formas e cores na periferia da cidade [...] (SILVA, p. 04, 2007).

O MCP veio a promover uma efervescente atmosfera cultural, repercutindo em outros estados do país. O CPC da UNE foi um dos movimentos influenciados pela prática do MPC pernambucano, a partir do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura, o que proporcionou intenso diálogo entre os artistas do Nordeste e do Sul. O MCP serviu de base para a consolidação do Método de Alfabetização Paulo Freire¹⁴, além de influenciar outros movimentos, o “De Pés no Chão também se aprende a ler”, ligado à Prefeitura de Natal, que desenvolveu atividades semelhantes; e o CEPLAR (Campanha de Educação do Estado da Paraíba), ligado à JUC (Juventude Universitária Católica), capacitados no Recife para o trabalho nos “círculos de cultura” (BEISEIGEL, 1982).

Outro movimento educacional de repercussão nacional foi o Movimento de Educação de Base (MEB). Fundado em 1961, ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e financiado pelo Governo Federal e Organizações das Nações Unidas (ONU), implantou sistemas de escolas radiofônicas de alfabetização e formação básica, cujo público era o homem rural (PAIVA, 1987, FÁVERO, 2008).

Além da alfabetização e da educação básica, o MEB objetivava educar o homem rural, preparando-o para a vida social e política. Buscava ainda ajudá-lo “a se defender contra ideologias que são incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade” (KADT apud PAIVA, 1987, p. 240)

A proposta inicial do MEB voltava-se para a orientação moral, dos direitos, do cumprimento dos deveres cívicos, apesar de já possuir abordagens relativas ao trabalho, à consciência profissional, à classe social e à sindicalização.

¹⁴ Apesar de ter como intuito mudanças na estrutura social, visando a democratização, através da participação das camadas menos favorecidas da sociedade, o Método Paulo Freire não foi concebido com finalidade de fomentar atitudes “revolucionárias” de cunho mais violentos e com vistas à transformações radicais, ou seja, seu propósito era um ideal de “transformações pacíficas” (BEISEIGEIL, 1982).

Com o desenvolvimento do trabalho, novas visões surgiram dentro do próprio MEB, modificando-o para uma atuação com vistas à transformação do mundo, através da mudança das mentalidades e estruturas sociais. A educação passou a ser utilizada como promoção de conscientização do camponês, com abordagem diferenciada, cujo motor principal era a transformação social. O Movimento passou a ter uma visão classista e optou pelo apoio às classes menos favorecidas (PAIVA, 1987, FÁVERO, 2008). Como afirmou Paiva (1987, p. 241-242), “Recusava-se ao papel de mais um paliativo para um trabalho de amaciamento do povo, em face da injusta situação sócio-econômica do nosso país [...]”. O que se buscava agora era a participação na vida econômica, social e política das massas, através da conscientização”. Assim, o humanismo cristão assumia o comprometimento com a transformação social, combatendo a dominação de uns sobre outros. O passo seguinte foi a expansão para além das escolas radiofônicas, visando instrumentalizar a população para transformações mais amplas. O MEB passou a utilizar a metodologia “Animação Popular”, oriunda, do Senegal, estimulando a formação de estruturas comunitárias organizacionais, a serem progressivamente assumidas pelos membros das comunidades (PAIVA, 1987).

Dessa forma, foram realizados trabalhos de treinamentos de lideranças locais, assessorias às comunidades, aproximando-se das organizações sindicais, introduzindo “escola à vida, formando alunos e monitores, e estimulando a formação da liderança treinada [...]” (PAIVA, p.242, 1987).

Essa efervescência política e cultural desse momento repercutiu no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), caracterizado pela união entre o Ministério da Educação (inicialmente com o Ministro Paulo de Tarso e após a sua substituição pelo então Ministro Julio Sambaqui) e grupos de estudantes católicos da “Ação Popular (AP) – uma “dissidência” da Juventude Universitária Católica (JUC) – ligados à UNE”. Pretendia alfabetizar adultos, através do Método Paulo Freire significando sua abrangência nacional. Porém com o Golpe Militar de março de 1964, o PNA foi extinto pelo Decreto n.º 53.886 em abril do mesmo ano (BEISEIGEL, 1982; GOMES, 2009).

Destaca-se o papel da Igreja Católica juntamente com o Governo de Miguel Arraes que favoreceram a formação do Instituto São José como expansão do MEB no meio urbano, como será visto na próxima seção.

1.3 HISTÓRICO DO CENTRO DE TRABALHO E CULTURA

1.3.1 Do Movimento de Educação de Base ao Centro de Trabalho e Cultura

O Centro de Trabalho e Cultura nasceu nessa ambiência dos movimentos de educação popular, como relata uma das assessoras sobre o momento inicial,

Os anos que antecederam o Golpe Militar de 64 foram marcados por uma dinâmica sócio-política que abriu espaço a diferentes manifestações, expressando a vontade de mudanças estruturais no país. O campo das forças nacionalistas, movido por um forte sentimento anti-imperialista, inspirava lutas e dava moldura a diferentes formas de organização. O exercício das “liberdades democráticas”, permitido pelo governo de Juscelino teve desdobramentos. O movimento estudantil/universitário, a militância das Igrejas, o fortalecimento das organizações sindicais, a entrada dos trabalhadores rurais na arena política, são alguns desses núcleos de intervenção política que assustaram a burguesia e os latifundiários. O CTC nasce, portanto, num período de grande criatividade política, social e cultural (Aída).

Ainda não com esse nome, nem ao menos com o formato que assumiu alguns anos depois, o CTC originou-se intimamente dessas atividades que ocorriam em diversos lugares do país, com grande intensidade no Nordeste, sendo Pernambuco um dos focos e Recife um canteiro dessas movimentações.

No ano de 1963, no auge do Governo João Goulart e da administração do estado por Miguel Arraes, o Arcebispo de Olinda e Recife, Dom Carlos Coelho, simpatizante do trabalho desenvolvido pelo Movimento de Educação de Base em Pernambuco, solicitou à Coordenação Estadual um projeto para que viessem a ocupar o prédio da Companhia de Caridade, até então em desuso. O prédio localizado na região central da cidade, bairro dos Coelhos, uma favela na região alagada do Recife, possuía uma estrutura grandiosa de área construída e um grande terreno aberto (Aída; SALES, 2002).

Existia nos Coelhos (área de extrema pobreza do Recife), um prédio pertencente à Companhia de Caridade, que naquele momento estava ocioso. Constituía uma preocupação para a Arquidiocese (representante legal da Companhia de Caridade) a utilização do prédio de forma a vir servir à população do bairro. A existência desse prédio viabilizou com maior rapidez a criação de um MEB urbano no Recife (ETAPAS, 1986, p.09).

A atuação do MEB concentrava-se na zona rural do estado, mas intencionava abranger as áreas urbanas em virtude da crescente desigualdade social (SALES, 2002; CAVALCANTI, 2004; CTC, 1971). Vale salientar que, assim como o MEB rural, o

urbano também “tinha como objetivos políticos a conscientização, politização e ação consciente e livre” (ETAPAS, 1986, p. 09).

A proposta inicial de 1964 pretendeu a alfabetização, atrelada à capacitação profissional com vistas ao ingresso no mercado de trabalho. Herdou da Companhia de Caridade, tanto a denominação Instituto Profissional São José, como a infraestrutura (imóvel e maquinário). O maquinário deveria ser aproveitado tanto para a aprendizagem profissional, quanto para a produção que gerasse recursos financeiros aplicáveis às atividades educativas (CTC, 1971; ETAPAS, 1986). “O prédio foi cedido ao MEB juntamente com equipamentos de serraria, padaria, torrefação de café e milho; através de convênio com a Companhia de Caridade” (ETAPAS, 1986, p.09).

Iniciaram o trabalho constituindo uma oficina (cooperativa) de serraria/carpintaria¹⁵, com o intuito de capacitar e gerar rendas à Instituição. “Tinha-se a ideia de dividir o lucro da produção em três partes: uma parte para capital de giro, outra para investimento e a terceira para ser dividida com todos os participantes da produção” (ETAPAS, 1986, p.10).

Não obtendo êxito na atividade, essa primeira experiência acabou sendo extinta. A segunda tentativa da equipe do MEB foi a constituição do Centro de Aprendizagem Profissional (CAP). “Como a experiência de cooperativismo não deu certo, a equipe do MEB fez outra tentativa, criando em 1964 o Centro de Aprendizagem Profissional” (SALES, 2002, p.20). Nesse momento, contou com o apoio da Juventude Operária Católica (JOC) na formulação de mais uma proposta que unisse a educação de base à profissional.

[A proposta de] [...] criação de um Centro voltado para a cultura e o aperfeiçoamento profissional de trabalhadores baseava-se em duas fontes de inspiração: o MEB, em busca de uma expressão da educação de base no meio urbano; e a JOC, marcada pela experiência de organização de trabalhadores na França (Aída).

O projeto abrangia desde a reforma do prédio, até a aquisição de maquinários voltados à produção¹⁶. Contou com o financiamento da MISEREOR, entidade de cooperação alemã, com o apoio do Comité Catholique de France e com assessoria política do grupo NOVA - Pesquisa e Assessoria em Educação.

¹⁵ Há discordância nos documentos encontrados ao especificarem a atividade dessa oficina. No relatório do CTC (1971) esta oficina está caracterizada como de carpintaria, enquanto que a pesquisa da ETAPAS (1986), a especifica como serraria.

¹⁶ “A idéia base do CAP era que, iniciando com um setor de produção, este tivesse condições de automanter-se e, posteriormente, com o lucro, possibilitasse iniciar um trabalho com outros setores. A oficina escolhida para o início do trabalho foi a de serrallharia [...]” (ETAPAS, 1986, p. 10).

A proposta de conciliar educação profissional e núcleos de produção, que viessem a subsidiá-la financeiramente, mostrou limitações. O CAP realizou também um trabalho de mobilização e articulação da comunidade dos Coelhos, gerando grupos atuantes na localidade e criação de cursos e produções femininas de culinária, confeitaria, bordado, corte e costura, artesanato, cabeleireiro e manicure¹⁷ (CTC, 1971; ETAPAS, 1986). Apesar das iniciativas e dos avanços nas atividades de produção e promoção dos cursos femininos, as experiências de produção não alcançaram os objetivos desejados, o que levou o grupo a uma profunda reflexão e a avaliação de que

Da primeira fase, o que ficou de positivo foi a experiência vivida e o grande balanço animador do trabalho de promoção feminina [...] e as atividades (junto ao) bairro dos Coelhos (CTC, 1971, p.05).

O fechamento do MEB em vários estados (Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Alagoas), pelo governo militar, em 1966, atingiu o CAP. A equipe atuante da época assumiu a decisão de dar continuidade ao trabalho, fundando o Centro de Trabalho e Cultura, corpo jurídico de SOCIEDADE CIVIL COM FINS EDUCATIVOS em 11 de março de 1966 (CTC, 1971; SALES, 2002)¹⁸.

[...] a mudança do nome de Centro de Aprendizagem Profissional para Centro de Trabalho e Cultura. Segundo a equipe responsável na época, tinha como justificativa o fato de que o objetivo principal era com a cultura no sentido de conscientizar as pessoas e não somente dar trabalho, ensinar uma profissão, mas, através do ensino, aproveitar o potencial de cada aluno, ajudando-o no despertar da sua consciência crítica (ETAPAS, 1986, p. 14).

A equipe fundadora¹⁹ do novo CTC continuou sendo a mesma, originária do período anterior, mantendo a proposta inicial, apesar das dificuldades já apresentadas.

Propunham-se, além de capacitar profissionalmente seu público, formar grupos de produção que viriam a se manter, e à própria instituição, unindo produção, aprendizagem e geração de renda (Aída).

Apesar do fechamento do MEB, a Instituição continuou contando com o apoio da Arquidiocese, cujo então Arcebispo de Olinda e Recife, Dom Helder Câmara, assinou seu projeto inicial. O próprio Dom Lamartine, bispo auxiliar, era membro da diretoria do CTC. A participação da JOC também foi intensa neste período. Seus conhecimentos relativos às cooperativas de produção francesa fortaleceram a formação

¹⁷ Cursos e produções femininas foi a denominação encontrada nos documentos e usada pelos entrevistados ao se referirem aos cursos citados.

¹⁸ Seus estatutos foram registrados no 2º Cartório de Títulos e Documentos do Recife em fevereiro de 1967.

¹⁹ Era composta por quatro membros, Pe. Moisés Lindoso, Afonso Rocha, o casal Antonino Fernandes da Silva e Ivanete Alves de Souza Fernandes. 1967.

dos grupos de produção. Os membros fundadores da Instituição foram enviados à França em diferentes momentos, para serem capacitados em cooperativismo e formação técnica específica.

Dando continuidade à proposta de fomento da produção, a equipe abriu novas oficinas, “Primeiro reabriu-se a serralha; posteriormente, a serralharia e tinha-se como proposta, abrir a parte mecânica que requeria maior investimento, porém isso não chegou a acontecer” (ETAPAS, 1986, p.15).

Pelo que sei, a proposta era criar duas oficinas de produção, Serralharia e Serraria, que manteriam a instituição fazendo cursos de formação profissional. Haveria um trabalho de conscientização tanto nos cursos como nas produções. As oficinas serviram também para manter uma “fachada” diante da repressão (Neilan).

Tendo em vista a conjuntura política repressiva da época, a produção, enquanto atividade do CTC, funcionava como uma forma de encobrir as atividades de cunho político desenvolvidas através do trabalho de conscientização a partir do curso profissionalizante (ETAPAS, 1986, p.19)

Apesar das propostas da equipe terem características libertadoras e emancipatórias, chama-se atenção que, até aquele momento, a proposta político-pedagógica centrava-se na formação profissional de trabalhadores, ligados às produções e à efetivação dos cursos femininos. O trabalho desenvolvido até o momento visava a inclusão social e incentivo ao cooperativismo (CTC, 1971). Cooperativismo esse, que apesar da tentativa de cogestão, aproximava-se mais de uma proposta de produção capitalista, cujos lucros seriam reinvestidos na Instituição. Portanto, neste momento, o CTC ainda não apresentava a proposta política pedagógica transformadora, como passou a ter anos depois.

Quanto às formações de cooperativas,

[...] a marcenaria foi a única²⁰ que foi posta em funcionamento e tentávamos lançar as bases de uma cooperativa de trabalho. Foi uma experiência mal fadada. De um lado, carecíamos de práticas no campo e, de outro, a novidade para o grupo de operários, chamados à co-gestão, não vingou (Aída).

O desenvolvimento dos grupos de produção ocupava intensamente o tempo da equipe ainda reduzida, impossibilitando os cursos profissionalizantes, que acabaram não acontecendo. “Nesse momento (1972), a produção absorvia quase toda a equipe de

²⁰ Segundo informam os documentos e o educador, Neilan, que já participava da equipe do CTC nesse período, foram duas as oficinas.

trabalho que era composta de quatro pessoas, o que criava uma deficiência no andamento dos cursos profissionais” (ETAPA, 1986, p. 17). Os cursos desenvolvidos foram os ditos “cursos femininos”, que não possuíam abordagem política e não eram voltados ao mercado de trabalho formal.

Os problemas financeiros também dificultavam a atuação da equipe, os recursos eram escassos e as produções, apesar do empenho, não geravam renda suficiente, nem para o grupo, muito menos para a Instituição.

O problema era que a proposta inicial era formação profissional mantida por uma atividade de produção. E eles começaram com a produção [...] que tomou de tal jeito o tempo deles, com muitos problemas [...], que, para oficializarem a entidade, teve dois anos. Quando conseguiram oficializar não tinham condições de manter [...] (Neilan).

1.3.2 Da fundação do Centro de Trabalho e Cultura

A década de 1970 marca a inclusão de novos membros na equipe para a preparação de novos cursos, os profissionalizantes. Por volta de 1972, contrataram um engenheiro, com experiência em educação popular e profissionalizante, com o intuito de iniciar a atividade de cursos técnicos. *Entre para começar os cursos masculinos. Comecei com uma capacitação em desenho técnico para os trabalhadores das oficinas, enquanto preparava o primeiro curso, de Solda Elétrica, feito em 1973 (Neilan).*

Nos anos seguintes, mais três profissionais com experiência no setor industrial e participação nos movimentos operários²¹ integraram a equipe, instituindo no total os cursos de Solda Elétrica, Eletricidade e Serralharia. Um desses profissionais, Carlúcio Castanha, com grande experiência e convicção no campo da política, veio a contribuir para a primeira grande mudança na proposta política do CTC, rompendo com a anterior, fechando as oficinas de produção²² e os “cursos femininos” (Neilan). Esses novos educadores constituíram a segunda geração de monitores do Centro.

[...] graças à chegada de monitores que tinham uma opção política popular bem definida, é que se começou a discutir e a estudar a questão política da educação profissional. Eram militantes que, impedidos de atuar por conta da

²¹ O auge da expressão política do movimento operário foi no período democrático ocorrido entre 1960 e 1964. A partir de 1964, com o Golpe Militar, passou a existir um rígido controle governamental sobre os sindicatos. Foram editadas leis contra greves e manifestações populares. Reduzia-se, assim, o movimento dos trabalhadores a quase total impotência. (Weffort, 1972).

²² O maquinário da oficina de serralha foi alugado e uma empresa, Serraria Capibaribe, constituída sob o comando de Afonso Rocha, antigo membro da primeira equipe do CTC. Ela funcionou no espaço do Centro durante 20 anos, mas sem ligação direta com as atividades desenvolvidas pela Instituição. Após o fechamento dessa empresa, aproveitando-se trabalhadores e maquinários, foi instituído um grupo de trabalho solidário, unindo o trabalho dessa produção com a proposta do Centro.

grande repressão realizada pela ditadura militar, pretendiam fazer um trabalho de educação política através de um trabalho de educação profissional (SALES, p.24, 2002).

Outro fator determinante para as mudanças estruturais ocorridas na política da Instituição foram as reflexões oriundas de assessorias externas, principalmente do apoio do Grupo NOVA, com Beatriz Costa, que contribuiu nas definições dos novos caminhos (Aída). O Centro contou também com cooperação do Padre Humberto Plumen em discussões teóricas e políticas (Neilan; ETAPAS, 1986; SALES, 2002).

As contribuições das assessorias externas, acrescidas das novas visões políticas dos monitores militantes trouxeram subsídios para a elaboração da proposta política do CTC mais incisiva, voltando-se para o operariado do setor industrial²³, buscando formar, profissional e politicamente, os trabalhadores urbanos desse setor. “*Anos depois [de sua formação inicial], é que uma nova equipe aceita o desafio de construir uma nova proposta. São outros, então, os rumos do CTC*” (Aída).

A partir desse período, houve a introdução de conteúdos políticos, ainda não estruturados, e que foram posteriormente sistematizados nas aulas de Educação Política. “*Tínhamos discussões políticas sobre o dia a dia nas fábricas, mas não era um programa definido*” (Neilan).

Foram estabelecidos critérios para inscrição e seleção dos educandos, baseados na necessidade financeira, história de vida do candidato e na possibilidade de aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos na Instituição, tanto na utilização de seus conteúdos técnicos, quanto dos políticos e na participação nos movimentos sociais. Exigia também, que o candidato soubesse ler e realizar as quatro operações matemáticas. Esses conhecimentos garantiriam o acompanhamento no curso (Neilan).

Outra mudança significativa foi feita na gestão do Centro. Um marco nesse processo foi o Encontro de Camaragibe, 1976, que contou com a assessoria do Grupo NOVA, cujas discussões contribuíram para o fechamento das produções, dos cursos femininos e saída de antigos membros da equipe, mais ligados à proposta de produção. O processo decisório foi assumido pela equipe de monitores (Neilan; ETAPAS, 1986). É importante ressaltar que essa transição da gestão se deu através de discussões e foi acatada coletivamente, ocorrendo mudanças estruturais na condução do CTC. “[Houve] Uma mudança administrativa e hierárquica. As decisões sobre o CTC passam para o

²³ O Centro passou a atuar “*com trabalhadores da indústria, que queriam se capacitar ou jovens que queriam ingressar na indústria*” (Neilan).

domínio dos monitores, ficando a diretoria, a partir desse momento, numa posição de natureza formal” (ETAPAS, 1986). Ampliam-se nesse momento os cursos profissionalizantes, construindo assim, a proposta político-pedagógica do CTC, como se conhece hoje.

Desde então, a equipe passou a ter uma preocupação frequente relativa à metodologia pedagógica. Pretendia romper com a educação tradicional, almejava formação técnica de qualidade com embasamento político, mas os caminhos a serem adotados ainda estavam obscuros. Os passos tomados nessa direção contaram com forte ajuda dos encontros realizados pelas Escolas Operárias, que posteriormente originaram a formação do Conselho de Escolas de Trabalhadores (CET), do qual o CTC é uma das escolas integrantes.

No CTC se estava consciente de que se pretendia elaborar e aprofundar um método de educação profissional que capacitasse os trabalhadores para exercer com competência sua profissão e, ao mesmo tempo, para entender sua situação de trabalhador e sua contribuição para outro tipo de sociedade menos desigual, menos injusta, mais solidária e mais participativa (SALES, p.23, 2002).

O primeiro encontro de escolas operárias ocorreu em 1979. A partir dele, novas concepções foram apropriadas em relação à educação,

No fim dos anos 70, já tínhamos preocupação com a aparente dicotomia entre as aulas técnicas e as discussões políticas (em algum momento chegamos até a pensar que fazíamos uma troca com os alunos, a política em troca da formação técnica). Quando começaram os encontros com as Escolas de Trabalhadores (em 1979, ainda não era Conselho), descobrimos que as preocupações eram comuns, e que em outros locais o nível de elaboração teórico estava muito mais avançado que o nosso. Os primeiros encontros (de fato depois do horário do encontro, varando a madrugada num pequeno grupo foram de verdadeira revelação para nós, ou para mim). Daí surgiu, entre outras coisas, a idéia de que o momento do aprendizado é um momento de formação da visão política, seja para reproduzir a sociedade, seja para questioná-la. Começamos a tentar por em prática estas visões, continuando com as discussões teóricas aqui e nos encontros das Escolas. (Neilan).

Nesse período, a equipe de monitores do CTC era, em sua maioria, formada por militantes oriundos do movimento operário do setor fabril. Muitos deles encontravam-se impedidos de atuar nas indústrias, devido a “lista negra” que circulava pelas fábricas do Recife, em decorrência da atuação política desses profissionais. Nenhum deles possuía formação na área de educação, mas todos almejavam fazer do trabalho educativo técnico e político a sua militância política, com o intuito de alcançar futuras

transformações sociais. Como informou um ex-educador, atuante nesse período, ao mencionar o que o levou a atuar no CTC, “*A busca de um espaço onde eu pudesse contribuir para a mudança do sistema social em que vivíamos*” (Emanuel).

Assim, foi através do exercício da formação, juntamente com o diálogo entre os educadores e educandos e com outras escolas de trabalhadores que se formaram as bases para a reflexão e acúmulo, para a práxis da Instituição. Pretendiam firmar um método em que houvesse a participação ativa dos educandos, estimulando raciocínios e descobertas constantemente. A partir das discussões entre a própria equipe e educandos e com outras escolas de trabalhadores, tendo como base o exercício de docência diário, perceberam que a participação ativa poderia ser expandida para diversas instâncias do Centro, aproximando-se ao máximo da sociedade democrática e participativa que almejavam construir²⁴.

Quando eu cheguei ao CTC o método “Criação do saber” ainda estava sendo formado. Buscávamos trabalhar em sala de aula com um método em que o aluno tivesse participação o tempo todo. Queríamos estimular o exercício de pensar, descobrir, expressar o pensamento. [...] Este exercício deveria ser constante se tornando um hábito onde o inverso seria contestado imediatamente. Em seguida, a partir de seminários anuais, onde Beatriz Costa, juntamente com Xico [Xico Lara²⁵], tiveram um papel muito importante ao juntarem escolas diferentes, mas ao mesmo tempo com a busca comum de encontrar um meio de trabalhar a formação profissional e a formação política [...]. Esses seminários foram fundamentais. Foi a partir daí que percebemos que poderíamos aplicar os mesmos princípios utilizados na sala de aula para todas as atividades da escola. Só que agora o campo não seria só o aprendizado técnico, mas a vida dos alunos. Passamos a buscar oportunidades dentro da escola onde pudéssemos exercitar o que seria uma nova sociedade. O lanche, as assembléias, os representantes de sala, a responsabilidade pela limpeza da sala e dos banheiros, todas foram oportunidades aproveitadas para aplicar a Criação do Saber (Emanuel).

Dessa forma, não houve um autor em específico que embasasse teoricamente a metodologia. Existiam teorias bastante disseminadas nesse período, correntes como marxismo e pedagogias progressistas como as libertadoras e libertárias eram referenciadas nos movimentos sociais da época e vieram de fato influenciar o processo de constituição da Criação do Saber, servindo para indicar rumos e não como um

²⁴ Foi adotado como princípio a expansão máxima da participação dos educandos, que foram se descentralizando as atividades de manutenção dos cursos, surgindo dinâmicas de atuação direta dos educandos como ocorrem na Limpeza, Lanche, Caixinha de sala de aula e Cotidiano, a serem abordadas posteriormente.

²⁵ Antigo integrante da equipe do NOVA, atual membro do Conselho de Escolas de Trabalhadores e pertencente à organização CAPINA (Coordenação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa).

modelo a ser aplicado. A construção dessa metodologia foi o fruto da criação e reflexão dos próprios trabalhadores, é deles o seu mérito.

*É uma construção coletiva de pessoas de dentro e de fora do CTC. Dentro do CTC **ninguém tinha formação teórica em pedagogia** [grifo nosso], mas todos tinham opção política e classista. As bases teóricas foram então as concepções políticas que cada um tinha adquirido nas suas experiências de luta, transferidas para educação (Neilan).*

Não havia um embasamento teórico formal. O método foi o resultado de experiências e avaliações quase que diárias do que realizávamos em sala de aula. Nossa fonte de estudo foram os cadernos produzidos pela equipe do “Nova” e mais alguns textos soltos providenciados principalmente por Bia e Xico [Beatriz Costa e Xico Lara]. A experiência acumulada pelos monitores também foi determinante para a criação do método. Destaco, principalmente, a participação de Neilan, Luigi Tenderini [Luis Tenderini], Mexicano e Tadeu, que enriqueceram muito as discussões trazendo para dentro do CTC todo o acúmulo de experiência de participação no movimento de resistência social (Emanuel).

A busca por uma metodologia que estimulasse a criação de conhecimentos era uma das questões fundamentais, um dos princípios desse método. Conhecimento esse que já poderia ter sido criado em outro momento, mas através de sua re-criação, estimularia a capacidade de raciocínio e criação dos educandos. O exercício da reflexão sobre a prática e sua elaboração foram norteadores na constituição da metodologia Criação do Saber, uma vez que os próprios monitores se sentiram capazes de elaborá-lo e o fizeram.

Avaliando de fora, depois de tanto tempo, penso não ter [havido] um método definido, teoricamente já fundamentado, juntamente com o princípio básico que nos norteava que era o de criar o conhecimento, mesmo que este já tivesse sido formulado e documentado. [Isso] incentivou o sentimento de que éramos capazes de criar o método. [...] foi positivo porque nos obrigou a passar por todas as etapas da criação, isto é, teorizávamos, criávamos a forma de aplicar o método e avaliávamos o resultado (Emanuel).

Essa perspectiva de criação é positiva para a constituição de sujeitos autônomos e conscientes de sua capacidade de elaboração, sentindo-se seguros em fazê-los. Porém, a negação de conhecimentos já elaborados pode ter sido radicalizado durante esse processo. Radicalismo que culminou na desvalorização do conhecimento acadêmico, representado principalmente no livro.

O erro que cometemos foi de não valorizar o conhecimento já formalizado e reconhecido mundialmente. Existia uma reação contra o conhecimento universitário. Acho que motivada pelas questões políticas onde ser universitário era burguês. Quem quebrou esta resistência e começou a aproximar o CTC da Universidade foi Mexicano [ex-educador], mas em um momento onde o método já estava formalizado. Na verdade, acho que [com] esta reação ao conhecimento formalizado, chegamos ao ponto de questionar o estudo dos alunos através de livros, prejudicando a equipe como um todo.

Ora se nós nos propúnhamos a realizar um trabalho em educação técnica, tínhamos que nos capacitar o máximo que pudéssemos nas duas áreas, técnica e em educação. Faltou uma pessoa na equipe com esta visão. Uma pessoa que incentivasse a profissionalização dos monitores através de cursos técnicos e universitários. Acho que teríamos dado passos muito maiores (Emanuel).

1.3.3 O CTC hoje

Chegar à constituição do CTC nos moldes atuais, ainda se faz necessário citar modificações ocorridas na escola. No ano de 1983, o CTC passou a ofertar cursos para adolescentes no período da tarde. Pretendia qualificar técnica e politicamente os filhos dos trabalhadores.

Com esta iniciativa pensava-se em utilizar bem o espaço e equipamentos do prédio que ficavam ociosos durante a tarde, sem esquecer que os cursos para adolescentes tinham os mesmos objetivos que todos os cursos, ou seja, preparar para o trabalho e para a vida, vivenciando em cada momento a Criação do Saber (SALES, 2002, p.133).

Além da disponibilidade de espaço e material, a escola dispunha monitores remunerados com dedicação exclusiva, tornando possível a ampliação de suas atividades.

Naquele momento, a educação dos adolescentes ainda não era diferenciada das dos adultos. Em 1992, juntamente com o apoio do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, foi criada a proposta de educação voltada ao público jovem, levando em conta as suas peculiaridades, com “oficinas de habilidades manuais e de expressão cultural” (SALES, 2002, p.133). “[...] *foi uma constatação de que o CTC deveria ter uma ação específica com adolescentes, e não tratá-los como pequenos adultos. Foi quando criamos, por exemplo, as oficinas culturais nos cursos da tarde*” (Clara).

Em 1991, a partir da reflexão entre ex-educandos e monitores, preocupados com a pouca bagagem de conhecimentos dos trabalhadores que chegavam na escola e com a inserção das mulheres dos trabalhadores, a equipe do CTC começou a articular um curso de educação básica, também nos moldes da Criação do Saber.

Em 1992 a idéia se concretizou com a criação do Curso de Educação Básica para adultos, no horário da noite. [...] Começamos o curso com duas turmas mistas, tendo voluntários como monitores, dando as seguintes disciplinas: Português, Matemática, História e Ciências. Como o curso era à noite, (os alunos) participavam das atividades do Cotidiano junto com os (alunos) dos demais cursos, tendo, inclusive, Formação Política (SALES, 2002, p. 135).

A experiência durou até o ano de 1996 quando, a partir de uma avaliação, detectou que, apesar da relevância do curso, ele não era reconhecido pela rede formal de

ensino, assim como os demais cursos do CTC, e não qualificava tecnicamente, o que levava a um desestímulo dos educandos, gerando evasões. “Ficava muito pesado para o aluno frequentar o ano inteiro” e não receber nenhum certificado ao final (SALES, 2002, p.136).

Assim, os próprios educandos sugeriram transformar o curso de Educação Básica em um curso que ministrasse conteúdos de informática e inglês e fosse mais direcionado ao público feminino. Foi a partir dessas discussões, que surgiu em 1999 o curso de Escritório Informatizado, o único da escola voltado à demanda do setor de serviços (SALES, 2002).

O financiamento da escola, desde a sua origem, veio exclusivamente de entidades internacionais, destacando “*Hecks, Brücke, Fastenopfer, Pão para o Mundo e Cebemo*” que permaneceram por mais tempo (Neilan). Em 1995, a Instituição experimentou dificuldades na continuidade desses financiamentos o que repercutiu na estrutura das suas atividades. O CTC passou a buscar financiamento em agências nacionais, o que se concretizou a partir de 2000. “*Depois de 2000, Prefeitura do Recife, Caixa Econômica, Banco do Brasil, Governo Federal e diversas fundações: Alcoa, IBI...*” (Neilan).

O apoio financeiro das Instituições citadas não é permanente. A instabilidade financeira gerou mudanças que passaram a refletir na sua proposta de trabalho. Muitos dos antigos educadores militantes deixaram a Instituição, alguns em virtude da crise, outros decidiram percorrer novos caminhos²⁶. Com a saída de parte dos antigos educadores, as vagas foram sendo ocupadas por ex-educandos, constituindo-se a terceira geração de educadores do Centro.

A crise financeira de 95 vem alterar a instituição. Perdemos monitores, não aceitamos diminuir os cursos, começamos a chamar ex-alunos sem tanta preparação para serem monitores, clima difícil pela falta de recursos. [...] Aos poucos fomos alterando a forma de trabalhar, não mais desenvolvendo uma atividade porque ela era importante para os trabalhadores, mas sim porque ele trazia recursos para o Centro. As oficinas de produção passam a ser independentes financeiramente (Neilan).

As dificuldades econômicas enfrentadas pela escola geraram duas situações distintas quanto no encaminhamento da questão pelos educadores. A busca de outros vínculos empregatícios e a constituição das oficinas de trabalho.

²⁶ Dentre os monitores, alguns se aposentaram, outros optaram por continuar o trabalho político em outros locais, movimentos ligados à Igreja e atuar no movimento sindical em São Paulo.

A consolidação das oficinas de produção partiram de experiências de prestação de serviços já existentes no Centro, mas como trabalhos informais e esporádicos. Devido à crise, elas foram retomadas com mais afinco, vindo a ser uma das fontes de renda da Instituição. Hoje, o CTC conta com três oficinas de produção: o oficina da gráfica (“Alternativa Gráfica”), da serraria (“Serraria do Padre”) e de eletrônica (“Zerbine”). Todas são baseadas nos princípios de produção solidária, vinculados ao Movimento de Economia Solidária²⁷.

Dessas três oficinas, a mais bem estruturada financeiramente é a oficina Zerbine, que presta serviços eletrônicos às fábricas e empresas do Recife. O trabalho na produção consegue manter os membros das oficinas, que são monitores voluntários nos cursos de eletrônica e eletricidade, e, numa proposta de coparticipação com os educandos, subsidiam todo o curso de eletrônica.

Já as oficinas de serraria e gráfica ainda lutam para conseguir se autossustentar. A serraria ainda não conseguiu subsídios para oferecer cursos. A gráfica oferta cursos semestrais, mas ainda com algum apoio da Instituição.

A partir da crise, a Instituição passou a contar com projetos pontuais, alguns ligados ao setor público. Todos eles de caráter esporádico e sazonal²⁸. Isso fez com que os educadores passassem a procurar outras fontes de renda, quando muitos passaram a ter mais de um emprego para poder garantir sua sobrevivência. Desde então, o regime de dedicação exclusiva à Instituição praticamente deixou de existir.

No ano de 2000, com o apoio da Prefeitura do Recife, houve o estabelecimento de convênios entre o governo municipal. Nele o CTC qualificou educadores, através do curso de Formação de Formadores, e passou a ofertar cursos profissionalizantes nos Centros Públicos de Formação e Geração de Renda da Prefeitura, localizados em bairros periféricos da cidade. Esses cursos seguiram a metodologia Criação do Saber com Educação Política e Cotidiano, este último na medida do possível.

Ainda com o apoio da Prefeitura, Governo Federal, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e Cordaid, o CTC passou a oferecer o curso de

²⁷ De acordo com esses princípios, rompe-se com a lógica de produção capitalista, sendo criadas novas relações. A gestão é coletiva, as decisões são tomadas em conjunto. Estimula-se a transparência nas prestações de contas, cultiva-se o preço justo e a disseminação de conhecimentos e informações. Há a preocupação com a preservação dos recursos naturais do planeta.

²⁸ A grande maioria dos projetos conveniados com o setor público e empresas privadas nacionais limitam-se a atividades pedagógicas voltadas para o público adolescente e jovem, ficando cada vez mais limitados e os financiamentos ao público adulto.

Restauração de Bens Imóveis Históricos²⁹, para jovens em situações de risco das áreas mais violentas da cidade, como os bairros do Coque, Coelhos, Santo Amaro e Pilar.

A partir de 2000, esta mentalidade está estabelecida, e com a prefeitura do PT, os recursos para projetos específicos chegam mais regularmente. É o tempo dos cursos de Formação de Formadores, dos Centros Públicos (primeiros cursos externos feitos pelo CTC), Consórcio e Restauo. Atualmente cursos para empresas e fundações, Codistil e IBI (Neilan).

De acordo com o relatório das atividades do Centro, no ano de 2008 os parceiros da instituição foram:

1- Financiadores:

- “Cooperação internacional: Ação Quaresmal, Brucke Lê Pont, HEKS, Cordaid, Fundo Canadá;
- Governo Federal: Superintendência Regional do Trabalho(SRT), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN);
- Governo Municipal: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico; Secretaria do Orçamento Participativo; Secretaria de Cultura da Cidade do Recife.

2 – Outras parcerias como doação de material, equipamentos, alimentos, insumos e liberação do espaço do Centro:

- Empresas: Alcoa Alumínios, SIEMENS, Banco de Alimentos do SESC (Serviço Social do Comércio), Codistil e Koblitz.
- Fundações, Institutos e outras: Fundação Alcoa, Instituto IBI de Desenvolvimento Social, Espaço Ciência, Arquivo Público da Cidade do Recife, Arquidiocese de Olinda e Recife. (CTC, 2009).

3 - Apoio institucional, político e atividades conjuntas:

- Conselhos: Conselho de Escolas de Trabalhadores (CET);
- Organizações sociais: Casa Menina Mulher, Equipe Técnica de Assessoria, Pesquisa e Ação Social – ETAPAS, Movimentos dos Trabalhadores Cristãos – MTC, CIVITAT, Lar Presbiteriano Vale do Senhor/Projeto Ramá, Movimento Tortura Nunca Mais, Grupo Mulher Maravilha, Centro de Articulação Retome Sua Vida, Visão Mundial, Trapeiros de Emaús, Centro Nordestino de Medicina Popular, Centro de Prevenção às Dependências,

²⁹ Esse curso possui dinâmicas diferenciadas, com lanche, bolsa de estudo-trabalho e com uma equipe de monitores nova, ligados à área de construção civil. O curso de Restauo é subdividido em cinco ofícios, são eles, Alvenaria/Estuque, Pintura, Marcenaria/Carpintaria, Serralharia/Forja e Cantaria. É dividido em dois momentos, um em que são abordados aspectos mais teóricos e outro mais prático. No momento prático há a restauração de prédios históricos da Prefeitura, justificando-se assim a oferta de bolsa aos educandos. Foram restauradas as fachadas das casas da Rua Velha, a Igreja do Pilar e o Pátio de São Pedro, todos pertencentes ao acervo de prédios históricos do Recife.

Coletivo Refazendo, Ipsia – Instituto Paz, Desenvolvimento e Inovação ACLI/IFIL (Instituto de Filosofia da Libertação), Sindicato dos Bancários.

Nos anos de 2006 a 2008, o Centro de Trabalho e Cultura ofereceu para o público adulto oito cursos: Eletrônica Industrial, Pneumática/Hidráulica, Eletricidade Industrial, Escritório Informatizado e Controlador Lógico Programável (CLP), Artes Gráficas, Mecânica de Manutenção e Caldeiraria (CTC, 2005; CTC,2006; CTC,2007). A maioria dos cursos são regulares³⁰ e outros dependem da disponibilidade de recursos financeiros. A oferta de cursos, nos três últimos anos, distribuiu-se da seguinte forma:

Quadro I - Relação dos cursos oferecidos pelo CTC, para o público adulto, no período de 2006 a 2008, Recife 2009.

2006	2007	2008
Controlador Lógico Programável	Artes Gráficas	Artes Gráficas
Eletrônica Industrial	Controlador Lógico Programável	Controlador Lógico Programável
Pneumática/Hidráulica	Eletricidade Industrial	Eletricidade Industrial
Mecânica de Manutenção	Eletrônica Industrial	Eletrônica Industrial
Eletricidade Industrial	Escritório Informatizado	Escritório Informatizado
Escritório Informatizado	Mecânica de Manutenção	Mecânica de Manutenção
Eletrônica Industrial	Pneumática/ Hidráulica	-----

Fonte: CTC, 2007; CTC, 2008; CTC, 2009.

Como já mencionado no processo de gestão dos cursos do Centro há a participação de todos; educadores e funcionários; educandos e ex-educandos. A participação dos educandos e ex-educandos ocorre em processos específicos vinculados à gestão dos procedimentos metodológicos, assim como das formas de convivência no interior da escola, através do Cotidiano,

[...] tendo responsabilidades firmadas desde o início do ano nas atividades de salas de aulas, nos cuidados com os espaços físicos, equipamentos, máquinas e ferramentas, além de programarem os momentos de festividade e passeios externos junto com os educadores (CTC, 2009).

Aos educadores ficam as responsabilidades da gestão administrativa e da pedagógica da Instituição. Para tanto, o CTC se organiza através de equipes de trabalho responsáveis pelas atividades de educação (Adolescentes e Adultos), Economia Solidária, uma Equipe de Apoio e uma de Coordenação. As Equipes de Adolescentes e Adultos são compostas pelos monitores específicos. Encontram-se semanalmente para discutir questões relativas aos seus cursos.

³⁰ No ano de 2008, a demanda para os cursos de adultos foi de 1.135 inscritos para 136 vagas (CTC, 2009).

A Equipe de Economia Solidária é composta pelos membros dos grupos de produção, que se encontram semanalmente para estudos relativos ao tema e aprofundamento político.

A Equipe de Apoio é composta pelos trabalhadores que dão suporte técnico e administrativo ao Centro, tais como, secretaria, serviços gerais, cozinha e manutenção. Já a Coordenação é composta por um membro de cada uma das equipes, sendo responsável pela condução política, questões administrativas, elaboração de projetos, relatórios, finanças, entre outras responsabilidades.

Vale salientar que quando decisões mais sérias precisam ser tomadas, chama-se a reunião do Colegiado, também denominada de Equipe de Educação, que é composta por todos os monitores e demais equipes.

Quadro II- Relação dos membros que compõe as diferentes equipes do CTC, Recife 2009.

Equipe Técnica, Recife 2008.		
Equipe	Composição	N. de Membros
Coordenação	2 membros da Equipe de Adultos, 1 da Equipe de Adolescentes, 1 da Economia Solidária, 1 Coordenador do curso de Restauo e 1 Coordenadora e articuladora política.	6
Equipe de adultos	1 Educadora de Escritório Informatizado, 2 Educadores de Artes Gráficas, 1 Educador de Eletricidade Industrial, 3 Educadores de Eletrônica Industrial, 1 Educador de CLP, 1 Educador de Mecânica de Manutenção Industrial.	9
Equipe de adolescentes	1 Educadora de Escritório Informatizado, 2 Educadores de Eletricidade Industrial Básica, 1 Educador de Mecânica Industrial Básica e 1 Educador de Refrigeração Comercial.	5
Equipe de Economia Solidária	2 pertencentes à Alternativa Gráfica, 6 do Grupo de eletrônica Zerbine e 4 da Serraria do Padre.	12
Equipe de Apoio	1 secretária, 1 office-girl, 1 cozinheira, 1 auxiliar de serviços gerais e 1 caseiro.	5

(CTC, 2009).

Muitos participam de mais de uma equipe perfazendo um total de 27 pessoas. Dentre as equipes, dedicam-se voluntariamente ao CTC uma Coordenadora e articuladora política, seis trabalhadores do grupo Zerbine, dois da oficina da gráfica, uma pertencente à oficina de Serraria, e um educador que, por possuir outro emprego, participa de atividades no Centro quando necessário (capacita monitor, ministra aulas, entre outras), totalizando 11 voluntários³¹ na Instituição.

³¹ A relação de voluntariado entre os membros dos grupos de economia solidária e a Instituição se dá como ação conjunta ou apoio mútuo, do que de uma oferta de trabalho gratuito propriamente dito. O

Nesse capítulo abordamos como a educação profissional no Brasil se voltou prioritariamente para suprir as demandas do mercado produtor, uma vez que, as mudanças ocorridas nessa modalidade de educação necessariamente estiveram interligadas às necessidades de mercado. Desde a constituição das primeiras escolas profissionalizantes, passando pelo Sistema S e finalizando nas Escolas Técnicas/CEFETs, a marca do sistema profissional de ensino nacional foi cumprir as exigências do processo produtivo em virtude do avanço industrial e tecnológico. Tal fenômeno é uma forma de perpetuar a estratificação social na medida em que reafirma suas diferenças, ficando simplificadamente definido: o Sistema S voltado a formar o trabalhador de manutenção e operador e as Escolas Técnicas, o técnico atuante em nível intermediário.

O Centro de Trabalho e Cultura, apesar de capacitar trabalhadores para o setor industrial, traz uma proposta que diferencia das escolas profissionais tradicionais. Desde a sua origem, a partir dos movimentos de educação popular da década de 1960, tem a preocupação de realizar um ensino contra-hegemônico. Tais movimentos são caracterizados por uma proposta pedagógica de aproximação e conscientização das massas. No CTC não foi diferente, porém sua especificidade, como escola de trabalhadores, lhe rendeu avanços concretizados na elaboração de sua proposta político-pedagógica com forte caráter transformador e político.

Por volta dos anos de 1980, a elaboração produzida pelo Centro resultou na metodologia, a Criação do Saber, que veio caracterizar, a educação da Instituição. Essa proposta tem como base teórica e metodológica a Plataforma do Conselho das Escolas de Trabalhadores, cujos aspectos serão abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A PRÁXIS DO CTC: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Neste capítulo são abordados os aspectos conceituais da Criação do Saber, provenientes da Plataforma do Conselho de Escolas de Trabalhadores, assim como as características e procedimentos dessa metodologia. Na última seção, com base no resultado das observações realizadas na sala de aula do curso de Eletrônica, encontra-se uma apresentação da dinâmica da metodologia em sala de aula no processo da formação profissional.

2.1 As bases norteadoras da pedagogia das Escolas de Trabalhadores

As concepções que embasam a proposta político-pedagógica do CTC estão intimamente ligadas ao entendimento que essa proposta almeja e entende por sociedade, educação e cidadania. O Conselho das Escolas de Trabalhadores em sua Plataforma, elaborada em 1995, juntamente com as escolas de trabalhadores, sintetizou os princípios que norteiam as propostas pedagógicas dessas instituições. Esse documento – a Plataforma - é resultado do acúmulo de reflexões oriundas das experiências vividas em cada escola ligada ao CET e entre elas encontrando-se o CTC.

Na Plataforma é apresentada a compreensão de cidadão como construtor, governante e beneficiário das sociedades humanas. Sociedades essas construídas através do trabalho de seus cidadãos. O trabalho aqui entendido como atividade responsável pela construção, recriação e reposição das sociedades humanas. O trabalho também é construtor de conhecimentos, e, por sua vez, condiciona o acesso e execução de si próprio (trabalho), sendo esta concepção aplicada como atividade criativa, dinâmica, fomentadora da “cultura humana”.

Ao construir conhecimentos, o trabalho inova e é inovado constantemente, modificando conhecimentos, métodos e técnicas e, conseqüentemente, as relações humanas. Assim, o acesso ao conhecimento passa a ser condição ao exercício da cidadania plena. Cabe à educação, através da disseminação desses novos conhecimentos e técnicas, possibilitar a participação dos cidadãos na vida da sociedade. Educação nessa perspectiva é “capaz de constituir o processo de tornar-se cidadão; isto é, um processo voltado à formação de sujeitos sociais participantes do exercício e usufruto do trabalho,

da geração e uso dos conhecimentos, e da responsabilidade de Governo sobre a sua cidade” (CET, 1995, p.03).

Assim, a educação deve garantir o exercício pleno da cidadania, não apenas na apropriação de conhecimentos voltados para o mundo do trabalho, mas também para o exercício de governo da própria sociedade.

Para tanto, os cidadãos trabalhadores devem dominar criticamente os princípios e métodos que regem os conhecimentos técnicos, para que possam recriá-los e ordená-los, dominando o processo de desenvolvimento tecnológico³², colocando-o a disposição do bem estar social. Parte-se da concepção de que a técnica não é neutra, sendo fruto de um contexto social e cabe aos cidadãos trabalhadores dominá-la e assim reconstruí-la. Como dito na Plataforma (CET, 1995), os cidadãos trabalhadores devem se “apropriar de seus princípios e métodos a fim de reinventá-los e reorientá-los em benefício das condições de vida sobre a Terra, da democratização das cidades e da expansão de cada sujeito social” (CET, 1995, p.04).

Dessa forma, a técnica está atrelada à política e a educação à cultura da sociedade, nas suas variadas dimensões. É dentro do contexto de disseminação de conhecimentos, sua apropriação crítica e consciente pelos cidadãos, que se almeja o alcance de sujeitos sociais pensantes, construtores e recriadores de suas condições sociais.

Esse é o papel da educação política nas escolas de trabalhadores, cujo sentido mais amplo é de formação cidadã, indo além da formação técnica, sendo fundamental como formação humana. “O estudo da história do trabalho contribui para a discussão da tecnologia, suas origens sociais e lutas dos trabalhadores” (CET, 1995, p.05).

Abrem-se, portanto, possibilidades para a criação de alternativas. Por isso, ao invés de correr atrás das mudanças tecnológicas, as escolas optam por dominar os princípios que a regem, permitindo sua crítica e maior facilidade no aprendizado de futuras mudanças.

A formação política é voltada para o exercício de governo. Não deve ser encarada como um momento único, teórico e abstrato. Deve estar permanentemente atrelada à realidade, não havendo apenas um momento isolado para sua realização.

³² Tecnologia entendida como “instância cultural da técnica que incorporou os princípios científicos” (CET, 1995, p.05).

Pelo contrário, o seu lugar e hora é todo lugar e toda hora, desde junto à formação técnica, à participação na vida escolar e nos movimentos sociais. A sociedade que queremos construir antecipa-se na escola, enquanto uma possibilidade desejável e realizável, através de iniciativas de solidariedade, participação e de exercício de governo compartilhado (CET, 1995, p.06).

É na antecipação da sociedade desejada, na escola, que se baseia a pedagogia das Escolas de Trabalhadores, não se resumindo a uma questão de método, mas tendo como princípio o alcance de cidadãos autônomos e conscientes.

Esse é um processo infundável e uma vez despertado, também incontrolável, pois não há limites. Baseia-se no aprender coletivo, mas ele não é seu fim e sim seu meio, uma vez que estimula o “aprender a aprender, a criticar o aprendido e a se abrir para novas criações” (CET, 1995, p.07).

Todos são ativos nesse processo de aprendizagem, igualados na condição de cidadãos participantes nessa “sociedade-escola”. Assim, o aprendizado participativo não se limita à sala de aula, mas estende-se a todos os espaços da vida na “sociedade-escola”. Tal educação visa a expansão desses princípios para fora da escola com o intuito de alcançar mudanças na estrutura social.

Para a realização dessa proposta pedagógica, além da estrutura física incluindo maquinários e material, necessita-se de uma equipe docente coesa e crítica. Esta equipe deve estar em constante processo de reciclagem - técnica, pedagógica e política - e avaliação, possibilitando a análise e questionamentos relativos ao trabalho que vem desenvolvendo.

São características dessa proposta pedagógica:

- A valorização das experiências individuais;
- A construção conjunta e intercomplementar de habilidades, conhecimentos e condutas;
- A desmistificação do conhecimento da sua correspondente carga de poder;
- A gestão democrática do processo educativo;
- A ação ligada à reflexão e intervenção social;
- A construção da autonomia e exercício do poder compartilhado e a invenção de novas formas de representação;
- A abertura à crítica, à reciclagem e à reinvenção;
- A permanente avaliação;

- Responsabilização e envolvimento de alunos e ex-alunos com a proposta da escola membro do CET (CET, 1995; CTC, 2009).

Várias das características apresentadas na Plataforma das Escolas de Trabalhadores estão presentes na proposta pedagógica do Centro de Trabalho e Cultura, como será visto na seção a seguir.

2.2 Proposta político-pedagógica do CTC

É dentro das premissas, já indicadas acima, que se concebe a proposta político-pedagógica do CTC. Sua práxis educacional, construída no Centro, baseia-se no trinômio, “*sala de aula (Criação do Saber), programa de Educação Política (informação), e Cotidiano (exercício do poder compartilhado)*” (Neilan). Estas características se apresentam de forma concomitante, relacionando-se entre si.

Esse trinômio ocorre em três frentes, como mencionado acima. Possuem ao mesmo tempo momentos distintos e simultâneos, sendo interligados entre si. A Educação Política ocorre oficialmente uma vez por semana, mas durante os outros dias também há discussões políticas, procurando-se interligar as dimensões técnica, política e social dos conteúdos. A Criação do Saber é a metodologia de construção de conhecimento do Centro, mas também ultrapassa as esferas da sala de aula, sendo utilizada em outras instâncias da escola. O Cotidiano é o nome dado à gestão compartilhada das atividades do Centro, que também transborda os momentos de suas reuniões, tenta-se ao máximo alcançar o poder compartilhado na escola, disseminando a gestão coletiva desde o processo de aprendizagem, integrada às demais atividades. No presente texto essas três frentes serão abordadas conforme explicitado aqui com momentos “isolados e juntos”, de forma “separada e simultânea”.

2.2.1 Criação do Saber

A Criação do Saber é uma construção a partir das reflexões sobre as práticas diárias de docência do Centro e, a partir dos depoimentos e documentos, presume-se que o conjunto criado no formato que se apresenta hoje, teve início propriamente dito a partir da década de 1980 (Neilan).

Criação do Saber é o nome dado à metodologia de ensino desenvolvida com o intuito de resgatar o potencial de elaboração de conhecimentos dos educandos. Através dessa metodologia, procura-se “realizar uma formação profissional que incentive o

trabalhador a raciocinar e que, tanto quanto possível, o ajude a dominar, de uma maneira prática e teórica, a ciência que existe em sua profissão” (CTC, 1987, p.09).

É valorizando as experiências pessoais de cada um, partindo do pressuposto de que o saber é criado e não transmitido, que são construídos coletivamente saberes e habilidades. O monitor é um facilitador nesse processo e é através de perguntas que vai se edificando o alicerce do conhecimento e habilidades.

A Criação do Saber parte do princípio que cada trabalhador detém um certo conhecimento. Nós criamos as condições para que este conhecimento se construa de forma coletiva. Cabe ao educador provocar, instigar para que os alunos se apoderem de novos conhecimentos a partir do que eles já dominam, mas muitas vezes não têm elaborado. Do ponto de vista político, é importante que o trabalhador reconheça sua classe como detentora de conhecimentos (Clara).

No CTC, o educador nunca passa informação pronta, é através de perguntas que, dialogicamente, ele auxilia e orienta o raciocínio dos educandos, estimulando a participação de todos, principalmente dos que possuem maior dificuldade (CTC, 1987). Após certo tempo, os próprios educandos vão assumindo esse papel.

Com o tempo os alunos vão participando e assumindo o método de ensino do Centro. Quando um aluno quer que o monitor dê a resposta de uma dúvida os outros alunos reagem dizendo que o cara está com preguiça de raciocinar, ou quando algum aluno responde de imediato a uma dúvida perguntada por outro aluno, a turma reage mandando ele calar-se e retomam o processo de fazer pergunta para ajudar o aluno que está com dúvida a descobrir ele mesmo a resposta (CTC, 1987, p.41).

Criação do Saber é o

encadeamento de perguntas que motivam o grupo de aprendizes a construir em conjunto seu conhecimento, aprendendo a pensar e a juntos encontrar soluções técnicas relativas a seu fazer profissional e encaminhamentos políticos em relação a seu pertencimento de classe (CET, 1997, p.07).

A metodologia se baseia na gestão do poder compartilhado e na responsabilização do alunado (SALES, 2002). Transborda o ambiente de sala de aula, estando presente também nos demais ambientes da escola. É expandindo ao máximo o exercício da participação.

[...] através de um conjunto de atividades (desde as aulas, até as assembléias, festa, lanche, debates), criar espaços onde os trabalhadores exerçam coletivamente o poder e desenvolvam [...] sua autonomia, solidariedade, confiança em si mesmos e nos companheiros, [através da] participação democrática nas decisões (CTC, 1987, p.09).

É através da construção conjunta que se propicia de forma criativa e reflexiva a apropriação desses conhecimentos e habilidades pelos trabalhadores, procurando

relacioná-los à realidade, contextualizando-os tanto em seu âmbito técnico, quanto político e social.

2.2.2 Educação Política

A Educação política, também chamada de Formação Política ou Educação Cidadã, inicialmente acontecia de maneira informal. As discussões políticas ocorriam a partir das necessidades dos educandos ou em decorrência das discussões em sala de aula, aprofundando-se politicamente as reflexões.

A partir de 1989, os alunos *“passaram a exigir um programa de “Formação Política” mais sistematizado”* (Clara). Foi realizada uma pesquisa em outras escolas de trabalhadores e sindicalistas e, a partir dela, foi construído o primeiro programa dessa formação. *“Até então, a discussão podia ocorrer em qualquer horário e dos mais variados temas, eram sobretudo temas ligados ao cotidiano dos alunos”* (Clara).

Assim, chegaram ao que é hoje a Educação Política, com aulas semanais abordando formações históricas e econômicas das sociedades. As aulas de Educação Política são o momento de fomentar discussões, trazendo informações que venham a contribuir para a formação de cidadãos críticos, indo além da proposta de uma formação profissional tradicional.

É resgatada a formação do sistema capitalista, as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, questões da atualidade, cidadania, além de temas lúdicos nos quais são abordadas as experiências de educandos e educadores, focando também suas origens étnicas e culturais, relacionando as mudanças no Brasil e no mundo com as ocorridas em suas histórias de vida. Filmes, debates, palestras, dinâmicas, contribuem para o desenvolvimento de uma visão crítica e consciente, além de funcionar como uma forma de resgatar valores morais e normas sociais baseados na solidariedade e no respeito mútuo.

[...] a formação política que passou a ser chamada de educação política, tinha um peso diferente. Passamos a encarar como sendo um momento onde passaríamos para o aluno alguns trechos da história dos oprimidos. [...] Tínhamos o objetivo de mostrar para os alunos uma história que eles não conheciam e que apresentassem formas de organização e sociedades diferentes da nossa. Queríamos questionar a sociedade atual e ao mesmo tempo dar subsídio para que eles pensassem sobre a importância deles na história atual (Emanuel).

Como a Criação do Saber, as discussões políticas ultrapassam o momento institucionalizado da Educação Política, (as aulas das quartas-feiras), estão presentes

também em todo aprofundamento de conhecimentos, tanto técnicos quanto da gestão do Centro, ou do convívio diário. Todos os momentos estão carregados dessas discussões políticas, uma vez que são relacionados ao contexto social e cultural, na busca de uma compreensão global.

Uma das dificuldades enfrentadas na Educação Política é a falta de interesse dos educandos em relação a essas aulas, uma vez que chegam na escola com o interesse restrito de se formar tecnicamente. Diferentemente da metodologia Criação do Saber, que é aceita pelos educandos mais rapidamente, o despertar para a importância das aulas políticas faz parte da conquista diária dos educadores do Centro. Ainda, conforme ressalta o ex-educador na fala abaixo, a qualidade do ensino alcançado na formação técnica, não conseguiu ser a mesma da Educação Política.

Não era fácil. Diferentemente do que acontecia em sala de aula, onde [há] o interesse pelo assunto, assim como, na aprovação quanto ao método, [que] era geral por parte dos alunos, o trabalho que realizávamos no que chamávamos de política não era bem aceito. Se deixássemos de fazer alguma vez, a maioria não achava ruim. A maioria aceitava porque era uma condição para estudar na escola. No entanto, acredito que foi um trabalho muito importante para a vida de todos, mas o fato é que não fomos capazes de realizar um trabalho no mesmo nível que realizamos na área técnica. Em todo o momento estou me referindo aos cursos para adultos (Emanuel).

2.2.3 Cotidiano

A terceira característica é o Cotidiano, nome dado à gestão compartilhada e coletiva da escola. “Desde sua entrada na Escola, os alunos eram [e são] incentivados a entrar num processo de co-responsabilidade na gestão de tudo que acontece na Escola” (Luis).

Desde os primeiros momentos da seleção de candidatas até o último dia do curso, está sempre presente a preocupação de que, no CTC, o poder seja exercido coletivamente (CTC, 1987, p. 53).

A prática do Cotidiano nasceu com o aumento da oferta dos cursos profissionalizantes, como uma forma das diferentes turmas se comunicarem. A proposta de gestão coletiva estava sendo valorizada pelo movimento operário da época e foi reproduzida desde o início no ambiente do CTC.

Nasceu à medida que a quantidade de cursos aumentou e surgiram necessidades de âmbito maior que a sala de aula (horários, lanche, limpeza dos banheiros). Foi antes do estabelecimento da Criação do Saber. Surgiu muito naturalmente porque a bandeira do movimento operário na época era a organização no local de trabalho e os monitores estavam envolvidos com as questões de gestão coletiva (Neilan).

As reflexões oriundas dos encontros do CET em que se aprofundaram os princípios utilizados em sala de aula para uma educação profissional e também humana e cidadã, voltada para constituição de novas relações sociais, também refletiu nas dinâmicas de gestão democrática do Centro. Os princípios norteadores da proposta político pedagógica da escola deviam se expandir aos seus mais variados espaços,

Passamos a buscar oportunidades dentro da escola onde pudéssemos exercitar o que seria uma nova sociedade. O lanche, as assembleias, os representantes de sala, a responsabilidade pela limpeza da sala e dos banheiros, todas foram oportunidades aproveitadas para aplicar a Criação do Saber (Emanuel).

Assim, questões como limpeza, caixinha solidária³³, lanche, festas, tomadas de decisões, entre outras, eram e são discutidas entre educandos e monitores, desde as salas de aula até as outras instâncias da Instituição. Essa discussão do grande coletivo do Centro geralmente ocorre através das reuniões do Cotidiano, porém a assembleia geral é o nível mais democrático de deliberação.

A gestão dos cursos funciona da seguinte maneira, cada turma elege um educando que vai representá-la nas reuniões semanais do Cotidiano. Essas reuniões são abertas para quem desejar participar, tendo obrigatoriedade de participação os representantes e um monitor responsável para acompanhar o grupo. Os representantes das turmas são rotativos, para que o máximo de educandos possa vir a participar.

A instância do Cotidiano é representativa e não deliberativa. Cada representante leva para a reunião a opinião ou opiniões da sua turma e traz de volta as opiniões das outras salas. Nunca os representantes podem decidir pelo conjunto de turmas. Assim, muitas vezes o processo torna-se lento, cheio de idas e vindas.

As questões mais comuns são referentes à organização do lanche, limpeza dos espaços coletivos e festas. Ao necessitarem de maior urgência de decisão, ou questões mais sérias, cuja participação de todos é exigida, faz-se Assembleia Geral. Todas as classes vão ao pátio e debatem sobre o tema pertinente. “Na Assembleia não existe mesa coordenadora. Todos os alunos e monitores colocam as questões a serem debatidas” (CTC, 1987, p.54). Todos têm direito a voz e quando necessário, a voto.

³³ Cada turma elabora uma caixinha coletiva, onde os alunos depositam um determinado valor individual (acordado previamente pelo grupo) e que é manuseada também por eles na medida em que forem precisando de dinheiro. É bastante comum o uso dessa quantia para pagamento de transporte urbano dos estudantes no decorrer do ano letivo, alguma necessidade familiar, na medida em que forem aparecendo dificuldades financeiras, etc. É a partir da relação de solidariedade mútua que essa quantia é manuseada. Geralmente, dependendo da decisão da turma, ao terminar o ano, é realizada alguma festa ou passeio com a quantia restante da caixinha.

É importante salientar que a estrutura do Cotidiano da forma como se apresenta hoje nem sempre existiu. No início, as decisões coletivas eram todas tomadas em assembleias. Assim, alguns dos educandos mais antigos, ao serem entrevistados, informaram não conhecer a dinâmica do processo decisório do Cotidiano.

2.2.4 Outras Práticas presentes no CTC

a) Matemática no Pátio

A Matemática no Pátio surgiu na década de 1980, a partir das dificuldades apresentadas nessa disciplina pelos educandos.

Ao longo da nossa experiência, observamos que a matemática é onde os alunos encontram mais dificuldade. Em vista disso, nos últimos anos, fazemos um treinamento de 30 dias a começar no início de fevereiro, com os alunos de todos os cursos, juntando o pessoal no pátio para exercitar a matemática dos números inteiros e decimais (CTC, 1987, p.15).

Ela acontece no primeiro mês de aula. Duas vezes por semana, todos vão ao pátio, dividem-se em subgrupos, mesclando-se educandos de diferentes turmas. Os subgrupos, sob a orientação de um educador, fazem uma revisão das quatro operações matemáticas e suas provas (real e dos nove) com números inteiros e decimais.

Essa prática é muito importante, pois são revisados conteúdos básicos e catalisado do o entrosamento entre as diferentes turmas. Também é relevante, pois desde o início estimula a participação, as relações de igualdade, a desmistificação do erro e a solidariedade. Como indica a citação abaixo,

Os mais fortes em cálculo ajudam os companheiros dentro de uma proposta que “estamos aqui para aprender juntos”. Esta maneira de aprender tem ajudado o pessoal dos diversos cursos a se entrosar, a se conhecer, a praticar a solidariedade desde o começo da aula (CTC, 1987, p.15).

b) Lanche

O lanche surge da necessidade de alimentação dos frequentadores da escola. “[...] os alunos chegam ao Centro com bastante fome, pois na sua grande maioria vêm diretamente do trabalho, sem ter jantado, e têm que ficar estudando até as 22hs” (CTC, 1987, p.48).

Inicialmente, ainda quando existiam os cursos femininos, o lanche era elaborado pelas alunas, como exercício prático. A gestão coletiva do lanche partiu das reflexões,

das práticas diárias e dos encontros do CET que estimulou a equipe de monitores a repassar a gestão do lanche para domínio dos educandos.

Nos primeiros cursos masculinos existia um tipo de lanche, quando as alunas dos cursos femininos faziam suas práticas. Com o fim dos cursos femininos, e a partir da necessidade do pessoal se alimentar para enfrentar a aula da noite, o CTC convidou a ex-monitora de um dos cursos para fazer um lanche muito simples, na mesma estrutura das lanchonetes comuns. Com o crescimento de nossa percepção sobre o exercício do poder compartilhado, decidimos (a equipe de monitores no final de um ano), “arriscar” e entregar inteiramente a cozinha para as novas turmas do ano seguinte. Deu certo e a partir deste momento a cozinha tem este formato. As mudanças posteriores, como a representação rotativa e as assembléias, vieram com o aumento da importância do Cotidiano (Neilan).

A prática do lanche funciona da seguinte forma, no primeiro dia de aula, os educandos contribuem para a cota do lanche com vinte reais. As refeições lhes são vendidas pelo valor de custo, assim, esse montante é repostado, garantindo as refeições durante todo o ano.

O preço do lanche é a preço de custo. É também função desta equipe [do lanche], juntamente com a cozinheira, fazer uma tabela de preços e afixá-la de maneira que fique visível a todos. Qualquer dúvida ou modificação da tabela, ou cardápio passa por uma discussão de todo o coletivo do CTC (CTC, 1987, p.48).

A cozinheira, remunerada pela Instituição, faz a comida diariamente. São realizadas duas refeições por noite, uma antes de começar a aula, para aqueles que vêm direto do trabalho e outra na hora do intervalo.

Para administrá-lo, é eleito um representante de cada curso, formando-se assim, uma equipe do lanche. Essa equipe é eleita logo no primeiro dia de aula e imediatamente se reúne com a cozinheira para preparar uma proposta de cardápio. A proposta é levada às salas de aula e discutida com todos, podendo ser modificada (CTC, 1987, p.48).

A equipe organiza a mesa, as refeições são servidas e os educandos se responsabilizam pela limpeza da louça e do refeitório.

O que mais marca e causa admiração a todos é a maneira democrática e responsável que cada um assume no processo do lanche: cada aluno serve-se à vontade, (não tem ninguém para servir nem para receber dinheiro e passar troco), cada um lava seu prato e seu copo, cada um faz a sua própria conta e deposita o dinheiro em uma gaveta exposta à vista de todos. E se precisa troco, é o próprio pagante que retira da gaveta o seu troco (CTC, 1987, p.48).

No início de cada semana juntamente com a cozinheira, a equipe da cozinha calcula quanto foi gasto e quanto foi repostado naquela semana, informa sua turma e observa; se está havendo lucro, é porque os preços estão altos, precisam ser reequilibrados, se está havendo furo, é porque ou os preços estão baixos, ou alguém não está pagando seu lanche devidamente.

c) Caixinha Solidária

A caixinha surgiu como estímulo ao exercício de solidariedade, segundo informado, bastante presente nos ambientes de trabalho fabril. *“Surgiu logo no início a partir das práticas que os trabalhadores tinham e têm da solidariedade. É comum o pessoal de uma seção se juntar para apoiar um companheiro em necessidade. O que nós fizemos foi reforçar”* (Neilan).

Essa prática trata de um acordo estipulado em cada turma, é uma espécie de poupança do grupo, em que cada um contribui semanalmente com um valor prévio, estipulado coletivamente. O recurso é utilizado pelos educandos, na medida em que sentirem necessidade. Serve para comprar algo para o curso, para ajudar os colegas em necessidade financeira, para realizar confraternização, entre outras possibilidades. Esse valor é administrado pelo conjunto de educandos, que decide como utilizá-lo ao término do curso.

A caixinha foi introduzida com o objetivo de incentivar os alunos a partilhar alguns pequenos gastos relacionados ao cotidiano dos cursos (cobrir eventuais danos, o desaparecimentos de ferramentas, promover festas de confraternização, etc.) Tudo para estimular a solidariedade de classe (Luis).

Segundo documentos, em períodos anteriores, existia uma grande Caixinha de todo o CTC e algumas turmas faziam em separado as suas próprias. Não foram encontrados relatos de porque essa prática deixou de existir.

Hoje, todas as turmas realizam essa dinâmica, variando os acordos de manuseio e da quantia de sala para sala. A variação mais relevante é que, em algumas salas, escolhe-se um representante para gerenciar a Caixinha, anotar empréstimos, fazer o balanço, cobrar pagamentos, etc. Assim como as demais representações necessárias à gestão da escola, ele também é rotativo. Mas na sala de eletrônica, por exemplo, não há representante, assim como pelo Lanche, todos são responsáveis, não há vigilância constante sobre a variação da Caixinha e na grande maioria dos casos, ela funciona sem furos. Isso ocorre de forma mais natural nessa sala (de eletrônica), pois ela é constituída em sua maioria por ex-educandos que regressaram à instituição e já estão habituados à essa vivência.

Outras instâncias em que ocorre a participação direta de monitores e educandos é na limpeza da escola (oficinas e banheiros), organização de festas e comemorações.

De acordo com os documentos, as confraternizações eram mais frequentes; existiam “peladas” de futebol semanais. Fazia-se anualmente um grande torneio de

futebol, além de comemorações de aniversários e “batucadas nas sextas-feiras”. A grande comemoração do Centro ocorria na festa de encerramento do ano (CTC, 1987).

Hoje esses momentos se concentraram em uma grande festa, em que se mobiliza todo o CTC, a Festa de São João. Todos se envolvem, é o momento em que as famílias de educadores e educandos se encontram. A Festa de São João necessita de uma grande organização, desde o rodízio do trabalho no momento da comemoração, até a produção de alimentos, compra de bebidas, entre outras atividades.

[A festa de São João é] o momento em que os alunos exercem de forma mais completa o exercício de poder compartilhado: a organização não está pronta, mas é decidida inteiramente pelo pessoal do ano, os trabalhos de preparação e durante a festa são feitos por todos, a contribuição financeira também, e todos usufruem da festa, inclusive as famílias (Neilan).

Ainda existe a festa de encerramento, mas em menor dimensão. Em alguns casos as turmas decidem comemorar o encerramento das atividades sozinhas, sem necessariamente mobilizar o grande coletivo.

Esses momentos de confraternização e participação também são vistos como aulas políticas, em que princípios como solidariedade e responsabilidade são exercitados. Também estimulam maior entrosamento entre os envolvidos, criando laços de maior afetividade e relações de amizade entre os diferentes grupos.

Como se está apresentando neste, a construção da metodologia, descreve-se a seguir a sua aplicação em sala de aula fruto das observações realizadas.

2.3 Criação do Saber e a sala de aula

Como já foi justificado, as aulas escolhidas para a observação foram as do curso de Eletrônica. Nelas observou-se que são ministradas de forma dialógica, sendo o monitor um facilitador do processo de aprendizagem. A palavra nesse processo é fundamental, pois é através do diálogo que se dá a construção do conhecimento.

As aulas observadas eram de caráter técnico-teórico que embasariam o exercício prático a ser desenvolvido posteriormente. Eram iniciadas com o desenho de um circuito no quadro, feito pelo monitor, que dava as primeiras coordenadas de seu funcionamento, “*Esse circuito é de um tear circular. Ele funciona normalmente, mas quando alguma linha quebra, a máquina pára e acende uma luz. Então, a máquina pára sempre que a linha quebrar, ela dá alerta para o operador vir arrumar a linha*” (Monitor do CTC).

Postas as explicações mínimas sobre a máquina, o monitor se afasta do quadro e os educandos começam a tentar explicar o funcionamento do circuito, seguindo o caminho que a corrente elétrica percorre; o que ocorre em cada dispositivo; como deve aparecer no osciloscópio; etc. É comum um educando, ao começar a explicar, ter dúvida e outros virem a complementá-la, chegando a haver 3 a 4 educandos no quadro, “decifrando” o esquema, quebrando a cabeça, enquanto os outros acompanham o raciocínio e fazem perguntas.

A aula é repleta de explicações e interrupções, em que cada envolvido vai expondo sua opinião, vai mostrando seu raciocínio em diálogo com os outros educandos e com o educador. Assim, o quadro se torna um caderno coletivo, onde são apresentadas as opiniões e fundamentações para a construção do conhecimento.

O ambiente é de descontração, algumas vezes até dispersivo, mas, ao ser colocado o processo de aprendizagem como coletivo, de responsabilidade de todos, é comum os próprios educandos se colocarem como orientadores. Chamam atenção uns dos outros, pedem aprofundamento dos raciocínios e solicitam a ida aos colegas ao quadro para que todos acompanhem a explicação e que não fiquem olhando o monitor, porque quem está explanando é ele, ou, quando alguém explica de sua cadeira, e os outros reclamam, pedem para o colega expor sua posição no quadro.

Como pôde ser observado, os educandos assumem a responsabilidade que lhes foi destinada, participam do processo de construção do conhecimento, assumem como seu esse processo, cobram uns dos outros o envolvimento nele, assumindo o comando na sala de aula. É comum o monitor se retirar da sala e a aula continuar com a mesma intensidade e envolvimento, nem sendo notada a falta do educador.

Cabe ao monitor acompanhar esse processo, fazendo alguns comentários e complementações que facilitem o processo de construção de conhecimento, incentivando os educandos a aprofundarem teoricamente a técnica, como por exemplo, “*Pensa na corrente!*” [elétrica], “*Faz o gráfico pra ver melhor o caminho da corrente*”.

A busca pela junção da teoria e prática é essencial para a formação de trabalhadores pensantes, cientes do seu processo produtivo, não de forma mecânica, mas enquanto sujeitos capazes de projetar seus trabalhos e suas vidas. Com isso, galga-se não apenas a reprodução, mas também a criação. Rompendo com o processo de

adestramento profissional, da reprodução da unilateralidade humana, procurando resgatar o homem omnilateral, integral, passível à criação.

Também é comum o monitor instigar os mais calados a participarem da discussão para não ficarem excluídos do processo de aprendizagem, “*João não viu, está calado*”, “*Carlos não entendeu e está ali coçando a cabeça!*”, “*Olha a pergunta de Cláudio, aí!*” [nomes fictícios]. É incentivado que todos caminhem juntos na construção do conhecimento, para que não fique ninguém para trás no aprendizado. Dessa forma, o ritmo da aula vai de acordo com aqueles que têm maior dificuldade, cabendo também ao monitor estimulá-los a falar, a expor seus raciocínios e dúvidas, pedindo que tentem explicar no quadro e que se arrisquem na construção de conhecimento. Após algum tempo, os próprios educandos passam a cobrar essa postura um do outro, ou eles mesmos começam a se colocar, como se observou, “*Eu vim pra aprender*” [referindo-se ao quadro negro].

Porém existem aqueles que possuem maior dificuldade de se expressar, que mesmo o monitor solicitando, não vão ao quadro e participam com menor intensidade. Isso abre espaço para as vontades individuais, por mais que se estimule a coletividade, se o educando não se sente à vontade de falar e se expor, é respeitado.

Ainda com relação ao processo de aprendizagem, observa-se que o erro é desmistificado, sendo o caminho para se chegar ao acerto. Portanto, o educando tem como ferramenta de elaboração a sua bagagem de informação acumulada durante a vida e sua capacidade de raciocínio. É através das tentativas e erros que vai sendo posto tijolo por tijolo na construção do conhecimento coletivo.

Nesse tipo de vivência, resgata-se também o valor da criação, da consciência do saber criar, da curiosidade, buscando-se a libertação do homem, como criador, como sujeito ativo, construtor de sua realidade. Tal prática é desalienante, uma vez que novas reflexões podem ser criadas, acrescentando conhecimento às suas percepções em relação a si e ao mundo.

Supera-se a relação dicotômica entre educador e educando, passando a ser concomitantemente educadores e educandos, que se educam e são educados reciprocamente. Ambos são sujeitos ativos do processo, são construtores de conhecimento e de suas realidades.

A relação horizontalizada entre educador e educando, no Centro, vai além do processo de aprendizagem, o monitor é mais um no grupo, com características

diferenciadas por possuir noção do processo como um todo, por orientar os demais, mas isso não lhe proporciona status de detentor do poder. A sua palavra não é ordem, ele dá sua opinião como integrante do coletivo, podendo sua opinião ser acatada ou não.

Assim, os acordos são firmados coletivamente, educador e educandos dialogam e estabelecem as normas, desde o tempo que levará um exercício prático, se o conteúdo deve ser revisado ou não, se haverá aula no feriado ou não.

A Educação Política, a formação voltada para o exercício da cidadania é exercida no processo de tomada de decisão coletiva, no exercício do poder que perpassa todos os níveis da Instituição, desde o dia a dia de sala de aula, até as instâncias que envolvem as atividades de apoio como é o caso das reuniões do Cotidiano, cozinha e limpeza. Conforme mencionado na Plataforma das Escolas de Trabalhadores, ao tratar a Educação Política como reflexo das relações sociais, estando atrelada ao contexto em que se vive, estando teoria, técnica e política entrelaçadas no emaranhado da rede social. Por isso, a Educação Política não se dá apenas em momentos isolados, mas sim em todos os momentos, tentando-se ao máximo construir a sociedade desejada dentro dos muros da escola, como comprovação concreta de que novas relações podem ser realizáveis. Relações essas, baseadas em princípios de solidariedade, participação e gestão compartilhada (CET, 1995).

Por isso, no CTC, é justificável se interromper a aula para se discutir questões corriqueiras do cotidiano da escola. Houve a oportunidade de vivenciar uma discussão sobre a gestão da Caixinha da sala de Eletrônica. Os alunos haviam decidido ajudar um colega desempregado, que havia quebrado o braço. Não tinha condições de usar a bicicleta e nem de pagar a passagem para ir à aula. Durante o período do gesso, todos acordaram em pagar a passagem do colega, mas sob a condição de que ele não faltasse à aula. Naquele momento, ele já havia tirado o gesso, estava faltando às aulas e continuava pegando dinheiro da Caixinha. No dia em que esse educando reapareceu, a turma suspendeu a prática para discutir a situação dele.

Nessa discussão houve resgate de valores como honestidade, responsabilidade, respeito, solidariedade e companheirismo. Nessa prática, pouco comum em nossa sociedade, todos expõem suas opiniões em relação à atitude do colega e buscam com ele a solução. Neste caso, em específico, o aluno se chateou e se retirou da sala, os colegas ainda divididos quanto à melhor atitude a ser tomada, decidiram aguardar o seu retorno e só então tomar a decisão final.

Portanto, além das decisões do grande coletivo, que se referem a todas as turmas da escola, a prática de governança se dá também em sala de aula. Assim, valores sociais, consciência de classe, apontamentos sobre as relações de exploração são resgatados no cotidiano das salas de aulas, como elementos da Educação Política.

Dessa forma, tem-se no exercício de governo, no compartilhamento do poder na gestão das atividades pedagógicas, o aprendizado do cidadão ativo, com vistas à diminuição do abismo entre governantes e governados. Parte-se do princípio que governar se aprende através do exercício de governança.

A Plataforma do CET tem por base a desmistificação do poder atrelado ao conhecimento, a construção de autonomia e a gestão compartilhada do processo educativo, princípios incorporados na metodologia do CTC.

Nesse sentido, a Criação do Saber procura, a partir do saber fragmentado dos educandos construir um conhecimento mais amplo, com base em procedimentos simples galgar paulatinamente a busca pelo homem completo, como ser pensante capaz de projetar seus caminhos e questionar a sua realidade, ou seja, a formação de cidadãos críticos e participativos.

CAPÍTULO III

O OLHAR DOS EGRESSOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados referentes às entrevistas realizadas com ex-educandos do Centro de Trabalho e Cultura, abordando a origem, o percurso profissional e a formação de cada um, como chegaram ao CTC e suas impressões sobre a vivência e práticas presentes na Instituição, tais como a da sala de aula, do lanche, da limpeza, da caixinha e da gestão compartilhada.

3.1 A percepção dos egressos

3.1.1 Origem dos educandos

Os ex-educandos, oito entre treze, são originários de cidades do interior de Pernambuco ou nasceram no Recife, cujas famílias migraram para a capital em busca de melhores condições de vida, instalando-se em bairros periféricos (Casa Amarela, Curado, San Martin, entre outros) ou em municípios do Grande Recife (Abreu e Lima, Jaboatão e Camaragibe). São oriundos de famílias da classe trabalhadora, com pais trabalhadores, ganhando em média um salário mínimo e mães domésticas.

A realidade encontrada na instituição pode ser expressa no seguinte depoimento,

Minha família é do interior. Meu pai veio do interior, né? Fez uns cursinhos de Elétrica, veio analfabeto [...]. Ele é eletricista, fez um concurso da CELPE³⁴, passou, aí, trabalhou lá até se aposentar e minha mãe é doméstica [...]. Aí, antes de ele ir trabalhar na CELPE ele trabalhou numa fábrica e aprendeu a profissão lá” (Ex-educando II).

Um ex-educando justifica sua vinda para o Recife sozinho, aos vinte e dois anos, deixando seus parentes em Água Preta/PE, “*Porque eu vim? Eu vim aventurar melhores coisas, né? Começando pelo emprego e conseguir tocar a vida.*” (Ex-educando I).

O Quadro III mostra as origens dos ex-educandos, bem como a de suas famílias, juntamente com a profissão de seus pais:

34 Companhia Energética de Pernambuco.

QUADRO III – Demonstrativo da origem dos ex-educandos e suas famílias, residência atual e profissão dos pais. Recife, 2009.

Ex-educandos	Origem do Educando	Origem da família do Educando	Residência atual	Profissão dos pais
EX-EDUCANDO I	Água Preta	Interior de Pernambuco	Não informou	Não informou
EX-EDUCANDO II	Recife	Interior de Pernambuco	Recife, bairro San Martin	Pai eletricista e mãe doméstica.
EX-EDUCANDO III	Recife	Mãe pernambucana, pai paraibano	Recife, bairro Casa Amarela	Pais aposentados
EX-EDUCANDO IV	Vitória de Santo Antão	Interior de Pernambuco	Recife, bairro Jardim São Paulo	Pai vigilante e mãe doméstica.
EX-EDUCANDO V	Recife	Interior de Pernambuco	Recife, bairro Cavaleiro	Pai porteiro e mãe doméstica.
EX-EDUCANDO VI	São Lourenço da Mata	Interior de Pernambuco	Grande Recife, Município	Pai mecânico e mãe doméstica
EX-EDUCANDO VII	Recife	Recife	Curado	Pai militar e mãe professora
EX-EDUCANDO VIII	Recife	Recife	Afogados	Não informou
EX-EDUCANDO IX	Recife	Pai do interior, mãe recifense	Mangueira	Não informou
EX-EDUCANDO X	Recife	Interior de Pernambuco	Grande Recife, Município Abreu	Não informou
EX-EDUCANDO XI	São Joaquim do Monte	Interior de Pernambuco	Grande Recife, Município	Pai trabalhador ferroviário, mãe
EX-EDUCANDO XII	Não informou	Não informou	Não informou	Não informou
EX-EDUCANDO XIII	Recife	Recife	Recife, bairro Mangueira	Não informou

3.1.2 O ingresso no trabalho

O percurso profissional dos ex-educandos é diverso, expressando a exclusão social, e a não integração no sistema formal de ensino, condição comum na realidade da população menos favorecida do Nordeste. Três ex-educandos ingressaram no mercado de trabalho ainda na infância,

[...] eu vou dizer minha história inicial mesmo, eu passei um tempo na rua, eu comecei a negociar na cidade, aí, com dez anos de idade, aí, eu negociava na rua do Rangel ou do Porão e eu sabia que gostava de estudar, mas teve

um bloqueio por causa de dinheiro, né? Tinha que ganhar dinheiro e tal. Negociava cadeira, cinto, sapato, sandália esses negócios. [...] Então, aí, eu dei entrada na fábrica, né? Que eu não cheguei a idade de maior e comecei a trabalhar na fábrica como ajudante lá, [...] (Ex-educando II).

[...] porque eu saí de casa cedinho, saí de casa com 14 anos, fui trabalhar com aquela firma eu fazia postiação chamava “empreiteira” da CELPE, esses caras que trabalham na empresa da CELPE, que trabalha com linha de alta e baixa, eles não sabem o que é tensão, corrente, nada disso. Morre muita gente por causa disso. Hoje, eu sei o risco que corria o pessoal. (Ex-educando XI).

Quatro entrevistados relataram o início do trabalho no setor industrial sem nenhuma capacitação técnica, ingressando na fábrica como ajudante e aprendendo o ofício na prática. Capacitaram-se em cursos extra-trabalho.

Na verdade comecei como servente passei 6 meses, depois como ajudante, mas nessa função de ajudante... é até engraçado porque, com 5 meses que esse eletricista trabalhava, colocaram ele pra fora, aí, me deram a mala dele, mas na minha carteira ainda tinha servente, aí, me deram a mala dele e me deram um ajudante, aí, eu até brincava com o cara que ele era auxiliar do servente. Aí, eu aprendi de certa forma a função de eletricista, assim, eu sempre gostei de observar muito, aí, observando, perguntando e conhecendo e tal [...] (Ex-educando VII)

3.1.3 Trajetória profissional e da formação técnica

Os ex-educandos, quando fizeram sua formação profissional no CTC, possuíam os seguintes graus de instrução, ensino fundamental incompleto (1), ensino médio incompleto (2) e os demais (10), ensino médio completo. Atualmente, todos têm o ensino médio completo.

Com relação à trajetória da formação profissional, o percurso mais comum de seis entre treze, foi fazer primeiramente o curso técnico em eletricidade no SENAI; dois de Elétrica e Mecânica na Escola Dom Bosco de Arte e Ofício³⁵; dois de Eletrônica e Refrigeração no CEFET e posteriormente especializaram-se em Eletrônica e/ou Controlador Lógico Programável³⁶ (12) e um em Mecânica no CTC. Os demais (3) possuem como primeira formação profissional, a oferecida pelo CTC. Conforme mostra o Quadro IV.

³⁵ Escola Dom Bosco Artes e Ofícios é uma escola profissionalizante da rede salesiana, que busca a inserção social através da formação profissional e religiosa de seus educandos.

³⁶ O curso de CLP é uma especialização da área de eletrônica.

QUADRO IV – Demonstrativo do período em que o educando frequentou o CTC, o grau de instrução naquele período, no atual e sua trajetória nas instituições profissionalizantes. Recife, 2009.

Ex-educandos	Ano(s) que estudou no CTC	Grau de instrução no ano em que estudou no CTC	Grau de instrução atual.	Trajетória em instituições profissionalizantes
EX-EDUCANDO I	1993	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	SENAI (Eletricidade) – CTC (Eletrônica)
EX-EDUCANDO II	1990/2000	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	CTC (Eletricidade e Eletrônica)
EX-EDUCANDO III	2005	Ensino Médio completo/ Técnico completo	Ensino Médio completo/ Técnico completo	CEFET (Eletrotécnica) – CTC (Eletrônica)
EX-EDUCANDO IV	2004/2005	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo/ Técnico completo	SENAI (Eletricidade) – CTC (CLP e Eletrônica)
EX-EDUCANDO V	1998/2000/2001	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo/ Técnico completo	CTC (Eletricidade, Eletrônica e Formação de Formadores) –
EX-EDUCANDO VI	2008	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	Escola D. Bosco (Eletricidade) – CTC (Eletrônica)
EX-EDUCANDO VII	2003/2005	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	SENAI (Comandos Elétricos e Eletricidade) – CTC (CLP e Eletrônica)
EX-EDUCANDO VIII	1997	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo/ Técnico completo	Escola D. Bosco (Mecânica) – CTC (Mecânica) – CEFET (Segurança de Trabalho)
EX-EDUCANDO IX	1994	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	SENAI (Eletricidade) – CTC (Eletrônica)
EX-EDUCANDO X	1996/1997	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	CTC (Eletricidade e Eletrônica)
EX-EDUCANDO XI	1986	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	SENAI (Eletricidade) – CTC (Eletrônica)
EX-EDUCANDO XII	1996	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	SENAI (Eletricidade) – CTC (Eletrônica)
EX-EDUCANDO XIII	1994/2001	Ensino Médio completo/ Técnico completo	Ensino Médio completo/ Técnico completo	CEFET (Refrigeração) – SENAI (Eletricidade Predial, Industrial e Rebobinagem) – CTC (Eletrônica e Formação de Formadores)

É importante salientar que todos continuaram estudando, cinco deles são egressos retornados à Instituição. Muitos retornaram ao SENAI para capacitações específicas e de curta duração. Três deles concluíram nível técnico com vistas a melhores remunerações, e à exigência do mercado, como indica o depoimento a seguir:

É que o negócio foi se modernizando a parte de refrigeração e a parte elétrica de refrigeração, aí, tive que fazer alguma coisinha de Eletrônica assim não ganhava dinheiro não, parava. Tinha que chamar um técnico, um eletrônico, aí, resolvi aprender... (Ex-educando VII)

Apenas um afirmou ter mudado de área, deixando o ofício de elétrico-eletrônico, passando a atuar na área de telecomunicações. Os demais continuam trabalhando na área na qual se especializaram e utilizam os conhecimentos adquiridos em suas capacitações. Três alcançaram o cargo de chefia/encarregado da equipe de manutenção na fábrica; dois atualmente são profissionais autônomos; um, não mais atua em fábricas, vindo a fazer parte do grupo de prestação de serviços de eletrônica do próprio CTC e os demais (9) continuam no setor industrial.

É importante ressaltar a rotatividade entre indústrias. É um expediente comum entre as empresas a dispensa de trabalhadores, seja em momentos de crise, seja para manter baixo o valor do salário. São inúmeras as firmas citadas, quando perguntados sobre os locais já trabalhados. “*Na elétrica, trabalhei na Siemens, na Metrorec, Marhotel, como eletricista*” (Ex-educando II). A instabilidade no emprego exerce uma pressão constante sobre os trabalhadores, como mostram os relatos abaixo:

E outra coisa, onde tiver qualquer função, se tiver 10 pessoas trabalhando, 10 técnicos, todo ano troca 7, fica 3. Isso já é quase geral, se tiver 3 técnicos, troca 2, fica 1. Isso é uma prática dos empresários, pra quê? Pra baratear a mão de obra, por quê? É isso que eu tô dizendo, se o cara tem a confiabilidade nele próprio, ele vai brigar por salário, vai brigar por rendimento (Ex-educando XI).

Aí, comecei a trabalhar [...] aonde eu trabalho até hoje [...]. Aí, lá foi feito o Big Brother, quando eu entrei eram 4 eletricistas, eram sete pessoas da manutenção, dessa equipe de sete, eu fui o último a entrar, e fui o último a sair. Aí, foi diminuindo o quadro, diminuindo o quadro, aí, saiu o Elias, tinha outro Elias saiu também, saiu Iranildo, saiu o encarregado e eu fui ficando. (Ex-educando VII).

3.1.4 Como chegaram ao CTC

Os entrevistados souberam da existência do CTC via ex-educandos, nove deles o conheceram através de colegas de trabalho, três por amigos em ambientes informais de convivência e um na escola profissionalizante D. Bosco. A divulgação dos cursos do

CTC se faz através da propaganda “boca a boca” pelos egressos, nos seus espaços de convivência.

Aí, o rapaz lá, já me conhecia dentro da fábrica, perguntou se eu não queria ir pra parte da elétrica, aí, eu me ofereci pra ir, aí, ele me mandou fazer cursos. Eu conheci o CTC através de um aluno [...] que tinha trabalhado lá, aí, ele me indicou, eu vim pra cá. Aí, eu conclui o curso de eletrônica aqui, eletricidade, e tô desenvolvendo o trabalho de eletrônica, essa parte de eletricidade, todinho através do curso que eu fiz aqui no CTC. (Ex-educando X).

Eu conheci o CTC no D.Bosco, porque o CTC na época 2000[...] era o concorrente de peso do D.Bosco. Só que a única diferença, é que o CTC na época, tinha mais financiamento externo e o D.Bosco não, só tinha financiamento da Secretaria Salesiana. E todo mundo falava, que o CTC era o concorrente direto e tal, mas nunca assim, ninguém disse assim, que lá tem curso que aqui não tem, era só que era o concorrente direto (Ex-educando VI).

Os comentários sobre o CTC proferidos pelos ex-educandos aos entrevistados foram diversos. O atrativo mais comum da escola é a formação técnica gratuita e de qualidade. “*Falavam que é bom, um dos melhores cursos, que tem muita prática. Aí, eu vim, fiz CLP passei um ano e pouco, aí, eu terminei e fiz eletrônica*” (Ex-educando IV).

O rigor da formação privilegiada pela Instituição é também referido, “*Falou que, olha, lá o curso é bom, é exigente demais, o sistema é rigoroso, se o cabra não aguentar o cabra corre. Eu digo, é? Eu gosto de aventura [...] Muito bom é isso que eu quero*”. (Ex-educando VIII).

Os aspectos como o lanche e a caixinha sobressaem, instigam a curiosidade do futuro educando. Alguns se identificam desde o início com a proposta da escola e destacam a sistemática do lanche. “*O lanche é o ponto turístico do CTC. É aquela coisa, você vai num lugar, você lancha, você paga, ninguém acredita nisso não [...] é o Cristo Redentor do CTC [...]*” (Ex-educando VI).

Ele [colega de trabalho] estudava aqui e ia pra lá e ia mostrando. Aí, eu comecei a achar interessante, eu digo “eu quero essa coisa nova que não é SENAI”... Aí, surgiu aquele interesse, aí, eu fiz umas visitas, gostei do estilo de ensinamento, começou por aí, e ele comentava algumas coisas. Ele comentava que tinha um sistema aqui que era meio de liberdade... Aí, eu comecei a me interessar porque eu gostei sempre dessa linha entre a ordem e a liberdade. Aí, [...] tem um sistema aqui, que eu acho que ainda hoje funciona do jantar... que a gente lancha vai lá e paga e acabou-se. Aí, lava o prato e tal, mas o pagamento era o que mais me interessava, pagar e tirar o troco, isso aí eu fiquei encantado, aí, eu me interessei, né? (Ex-educando I).

3.1.5 A participação no dia a dia da escola

Ao relatarem o seu dia a dia na Instituição, destacaram alguns aspectos presentes na práxis político-pedagógica da escola, tais como as aulas e o conjunto dos debates que envolvem desde a limpeza até a participação nas diversas atividades desenvolvidas paralelamente à sala de aula, incluindo a gestão da dinâmica dos cursos do Centro.

Destaca-se o valor que os egressos atribuem às relações horizontalizadas presentes no CTC, enquanto “*dia a dia de iguais*” e a importância da participação nas atividades do CTC, na gestão dos cursos, assim como no debate de sala de aula. É através do diálogo e da palavra que conseguem chegar a um comum acordo e assim gerenciam as relações e as interações entre os diversos cursos.

Ah, o dia a dia no CTC é, é... bom, né? É participação, é participação em todas as atividades. É participação da parte de... na eletrônica, você participa do dia a dia do CTC, você participa até da parte de manutenção, certo? Você é voluntário, você se oferece... as pessoas que gostam do CTC sempre se ofereceram pra fazer algumas atividades, né? Como limpeza, participação de festa, grupo da cozinha, tudo isso na época eu participei. Então, eu acho uma atividade muito boa, inclusive o aprendizado das pessoas, né? (Ex-educando X).

Você chegava no horário ia pra aula, gostava das aulas que eram geralmente um debate, né? Interessante também depois, que é a hora da faxina, todo mundo participa, essas coisas assim, as aulas de política, que eu gostava também. [...] tudo sempre chegava num acordo que era um acordo comunitário de todo mundo mesmo, né? [...] Todo mundo tinha o direito de falar, de dizer que não, que sim e, no final, se resolvia, interessante também (Ex-educando III).

[...] Eu acho que o dia a dia aqui, vamos dizer assim: é um dia a dia de iguais, um dia a dia de iguais sem diferença de cor, raça, sexo, nada. É um dia a dia de iguais. É um dia a dia de pessoas que respeitam pessoas. (Ex-educando IX)

3.1.5.1 Sala de aula

Na sala de aula, valorizam descobrir que trazem saberes e são capazes de construir conhecimentos. O professor é um orientador desse processo em que mescla rigidez e liberdade; descontração e responsabilidade, desconstrução e construção de novos saberes e práticas, conforme citaram alguns entrevistados. É ainda destacada a qualidade do conhecimento técnico adquirido, considerado superior ao de outras escolas de formação profissional, confirmado nos momentos de testes de admissão na indústria.

A exigência e a persistência no exercício do conjunto das atividades do CTC parecem fortalecer o caráter dos educandos, sua autonomia, dando-lhes segurança no uso da palavra e no ouvir os companheiros. Os questionamentos do processo de

aprendizagem são estimuladores da criticidade, da criatividade e da autoconfiança dos educandos, que se reconhecem como produtores de conhecimento.

A metodologia é boa, a questão de fazer você ser uma pessoa crítica, forçar você a pensar, mostrar pra o aluno que ele realmente tem o conhecimento, que o conhecimento está com ele, isso realmente é válido aqui no CTC (Ex-educando XIII)

Não tem nem comparação, aqui a metodologia é bem aplicada. Rapaz, em termos de técnica assim e conhecimentos, é superior. A turma vinha do SENAI, “- rapaz, tem coisa que a gente não via lá e tá vendo aqui”. Entendeu? Tem alguns que vinham pra cá pra tentar pegar conhecimentos, porque a metodologia daqui era bem aplicada. No curso da gente foi puxado, não era brincadeira não, às vezes quando o negócio tava pegando mesmo, a gente vinha dia de sábado, pagava sábado, esquentava os neurônios. (Ex-educando VIII).

A escola combina a liberdade de expressão e de escolha, ao mesmo tempo em que é exigente nos cumprimentos dos compromissos firmados. Por outro lado, também há liberdade na escola. Para que o processo caminhe deve haver o momento da escuta, do respeito pelo que está sendo dito, conforme mencionado,

Achei estranho porque não tem isso em escola, em escola pública normal não existe isso, aqui a pessoa vem estudar pode vim de bermuda, de sandália... eu venho tranqüilo pra cá. “- E tu vai de sandália pra lá?” “- Vou”. “E que escola é essa?”³⁷ “-É a escola do trabalhador” (Ex-educando II).

[...] o CTC fez alertar o quê? A perder o medo de me expor, de falar o que eu acho... não, porque as vezes eu falo, não, não posso dizer isso não...não posso falar isso não... e depois que a gente toma um certo relacionamento aqui, um com o outro, a gente vai vendo o quanto que [...] a gente toma a liberdade de ficar mais a vontade...[...] é uma coisa que a gente se sente bem a vontade aqui, é esse espaço que a gente tem aqui no CTC... A gente não tem aquela burocracia que... Não, não posso ir até a secretaria, não posso ir em tal sala, não posso fazer isso, não posso fazer aquilo (Ex-educando XII)

Eu acho que é a liberdade que a gente tem, a gente aprende a falar e aprende a ouvir. Eu acho o máximo isso, aprender a falar é bom, mas também você tem que aprender a ouvir. (Ex-educando VII).

A comparação entre o CTC e as outras escolas profissionalizantes, em específico SENAI e CEFET, esteve muito presente nos depoimentos, julgada superior nos aspectos técnicos e de aprendizado, proporcionado pelos questionamentos levantados durante o processo de aprendizagem e pelo grande número de práticas realizadas durante o curso. Tudo isso gera o sentimento de confiança profissional, como mencionado pelos ex-educandos:

37 Frase que originou o título do trabalho.

Aqui eles aplicam mais prática, né? Você faz prática só com uma pessoa, você fica mais familiarizado com as peças, com o equipamento, você sozinho, sozinho. Lá na escola técnica é uma prática pra 3 ou 4 pessoas, aí, quem não conhece muito fica meio perdido, né? (Ex-educando IV).

Comparar, a resposta em termos de comparação eu posso colocar no nível técnico eu confio, se o cara disser pra mim: “- estudou no CTC?” “- Estudei”. “- Terminou o curso?” “- Terminei”. “- Estudou com quem?” “- Lins tudo direitinho e tal, fez eletrônica e tal”. Pronto, eu dou as costas e deixo ele trabalhando. É porque eu sei que o desenvolvimento do conhecimento é forte, na parte técnica é forte, é em cima do pessoal direto, [...], pra que ele mesmo desenvolva, enquanto que nos outros colégios, no SENAI, tem a apostila você estuda pela apostilazinha, eu já estudei no SENAI, faz aquela provazinha, faz aquele exercício lá que é o padrão, quer dizer, é tudo padronizadozinho direitinho, tem de ir até ali, você não pode passar daquele ponto porque passou daquele ponto já é com fabricante, enquanto que aqui não tem isso, então se a gente for comparar a técnica de um aluno do CTC com a técnica de um aluno do SENAI, o do CTC ganha na frente tranquilo (Ex-educando IX).

A identificação com a metodologia Criação do Saber pôde ser observada em diversas falas, assim como a valorização do conhecimento construído e absorvido no ritmo do educando, garantindo a apropriação dos conteúdos e gerando autoconfiança.

[...] Sobre o aprendizado era discussão em sala de aula. A parte de elétrica e eletrônica era discutido até chegar num denominador comum e prosseguir com as aulas. [...] É aula discutida, os assuntos, [...] era discutido até solucionar às vezes passava até um, dois dias naquele mesmo assunto até sair. [...] A pessoa vai aprender, ele não vai decorar. Era ótimo isso aí, se a vida toda fizesse isso é bom. (Ex-educando II)

[...] Tipo o modo como é dada a aula, a dialética em si, a forma como é passada, o forçar de fazer com que o próprio aluno desenvolva o conhecimento, então quer dizer, você tem um monte de coisas que você vê que as pessoas dizem que não é possível, não pode, que tem que tá tudo prontinho, mas não é, a gente vê que realmente tem condições [...] Bem movimentado, as discussões, o desenvolvimento de cada matéria, cada coisa, você vai discutir “um tijolo, mas um tijolo você começa do barro, mas pra chegar no barro você tem que cavar e tem que saber que esse outro barro é melhor e esse outro barro não presta, tem que juntar ou esse barro com esse, a quantidade de água não pode ser muita, não pode passar muito tempo no forno cozinhado e tem que botar”, quer dizer, não é simplesmente, “- aqui tá um tijolo, tome”, não, é dizer, “- vamos construir”, então vai por aí a aula, por isso que a aula tem sempre uma dinâmica muito grande (Ex-educando IX).

Destaque ainda para o respeito aos ritmos diferentes de aprendizado, em que os mais adiantados colaboram com aqueles com maior dificuldade, fazendo o grupo caminhar, sem deixar ninguém para trás.

[...] Sempre quem tava bem adiantado teria que dar um tempo, ou ele ensinava ao colega pra o colega dele aprender, pra não passar um na frente do outro (Ex-educando XI).

3.1.5.2 Matemática no Pátio

A Matemática no Pátio foi ressaltada como prática importante, pois revisa-se conteúdos básicos e favorece o entrosamento entre as turmas. Tal dinâmica tem como princípio o domínio da abstração com o intuito de alcançar patamares mais elevados de raciocínio.

A matemática no pátio é bom, porque ela vai buscar um pouquinho de um conhecimento que tá entrevado no aluno[...]. Como é mesclado, dois ou três alunos de elétrica misturados com eletrônica, com mecânica, faz fundir realmente a turma, né? Com essa mistura então as pessoas passam a conhecer as pessoas de outro curso melhor (Ex-educando XIII).

A matemática é boa, porque tem pessoas que não têm um nível de estudo muito bom e isso ajuda as pessoas que... não é que são fracas, é que não têm oportunidade, né? Aprendeu uma maneira mais diferente, eu mesmo quando cheguei aqui não sabia dividir só sabia multiplicar, somar; nem subtrair eu sabia e aprendi aqui e hoje eu ensino a comunidade em casa, preparação pra concurso público a gente se reúne lá e ajuda um ao outro no que pode, né? (Ex-educando XIII)

É bom, muito bom, porque geralmente um curso de manutenção, as pessoas vem com a intenção de fazer um curso de manutenção quer aprender a concertar, quer aprender a trabalhar, programar, mexer, mas muitas vezes a formação básica dele não dá pra trabalhar os cálculos que vem em determinados cursos, em determinados locais. Então, é necessário porque é uma coisa que o nivelamento já começa daí, quer dizer, o CTC ele nunca procura separar quem tá lá em cima e quem tá lá em baixo. A briga é sempre se você tá num nível de instrução, então a gente vai tá brigando pra você chegar no mais alto nível possível, já é uma iniciativa que já mostra de cara como o colégio quer trabalhar o conhecimento do aluno. É por isso que eu acho muito importante (Ex-educando IX).

Como os níveis de conhecimento entre os educandos são desiguais, essa vivência é necessária tanto para instruir aqueles que desconhecem, quanto para relembrar os que estão “enferrujados”. Com isso, é através do resgate de conhecimentos mais simples que se alicerçam construções futuras mais complexas.

3.1.5.3 Lanche

Como já mencionado, o lanche foi o aspecto mais ressaltado como característica marcante do CTC. Praticamente todos os entrevistados referiram-se a ele quando indagados sobre como funcionava a escola em seu dia a dia.

Essa prática é marcante para os novos educandos, sendo também muito divulgada pelos antigos. Parte-se do princípio de que todos são honestos, o que os impressiona. Como podemos observar,

[...] “- Rapaz, aqui no Brasil tem uma coisa que na Suíça tem”. E faço o questionamento e explico a prática e digo como é a prática você come uma coxinha, come uma fatia de queijo e depois você vai pagar 15 centavos do

pão, 30 da fatia de queijo e no final, você faz sua conta, você bota o seu dinheiro e tira seu troco. E a turma disse, “- e a turma não leva o dinheiro não?” e eu digo, “- é a consciência de cada um, né? Agora aqui no Brasil tem, e fica bem pertinho da gente e é numa favela” e eles dizem: “- não pode ser isso!”. E quando eu digo que é nos Coelhos [favela], aí, é que o povo não acredita mesmo, eu já trouxe pessoas aqui pra conhecer justamente a prática do lanche (Ex-educando XIII).

Ótimo, outra coisa também que foi um impacto, eu acostumado a comprar pão a 20 centavos comprando aqui a 10, né, e se servir eu ficava até com medo, “como é que eu vou pegar os negócio aqui e ninguém tá vendo eu vou ter que pagar, lavar os pratos” [...] Mas fui me acostumando e fazendo tudo certinho. Muito bom, não tem [isso] em canto nenhum. É pra educar mesmo a pessoa, saber que aquilo é seu e aquilo não é seu, se não lhe pertence, então deixa lá. Lá em casa também é assim, eu deixo a carteira em todo canto, na minha casa, agora quando chega estranho eu já guardo, tranca os armários, tranca as coisas... num pode nem deixar pra testar, porque a turma pega mesmo e se tiver dois, três estranhos, um vai pegar pra culpar o outro. (Ex-educando II).

O lanche sem comentários, sem comentários, porque é como eu falei pra você, né? Talvez aqui no Brasil tenha outro local que você chegue [...], coma, pague, pegue seu troco, coma bem tranquilamente, lave seu prato. Possa ser que tenha, não sei, mas é muito difícil conscientizar as pessoas para o uso verdadeiro disso pra que ela compreenda, como também é a caixinha dentro da sala de aula. Então, fazer elas terem essa compreensão desse uso, dessa responsabilidade do coletivo, porque a partir do momento que alguém pisa na bola, ele não tá pisando na bola com outras pessoas, ele tá pisando na bola com ele mesmo, porque o que ele tá mexendo é no que é dele, ele tá prejudicando o que é dele, e então parte dessa lógica da compreensão. Então não tem como comparar assim, é fazer comentário, comentar como? Porque é uma coisa tão bem estudada e tão bem aplicada que os próprios alunos assumem a responsabilidade do começo até o final do ano e dificilmente dá problema (Ex-educando IX).

O lanche, eu acho que, é o exemplo maior de cidadania, que é uma palavra que tá tão em moda, tá tão usada assim, né? Eu acho que exemplo maior que esse não existe, só o fato de você não ter que estar... De você não tá pondo em dívida sua honestidade, porque aí você tá sendo honesto pra você mesmo, porque você não precisa chegar lá e mostrar pra alguém que tá fazendo isso que tá pagando, na verdade é uma coisa tão coletiva porque todo mundo tá vigiando todo mundo e ao mesmo tempo não, porque exige da pessoa sempre tá se policiando (Ex-educando VII).

Dessa forma, o autogoverno diante da coisa coletiva, que é dele e não só dele, mas de outras pessoas que possuem tanto direito e responsabilidade quanto ele, é exercitado na prática do Lanche. Todos são honestos *a priori* e essa premissa só vai ser mudada a partir da ação individual, como mencionou o ex-educando XIII, “*é a consciência de cada um*”. Consciência essa, cujos valores (honestidade, respeito e responsabilidade) na medida em que são postos em prática, são reelaborados e re-significados.

É interessante observar que os educandos assumem a responsabilidade sobre o lanche, incomodando-se quando há desvios, como pode ser visto nos comentários relativos aos desfalques na caixinha do lanche e às decisões assumidas:

Também naquele tempo eu fiquei como representante da cantina, [...] a gente se reunia na sexta-feira, cada um de uma sala e a gente fazia o balanço e sempre via que tava dando furo, furo, furo, sempre tava dando furo. [...] Eu passei pra turma, pro coletivo, né? A gente vai fazer assim, a gente vê o que ele come e anota. Ele era já... foi da elétrica, tava fazendo eletrônica, já conhecia, né? Ai, tá certo... A gente anotava o que ele comia e depois via quanto ele colocava na caixa, na caixinha. Foi dito e certo, um dos caras foi ele. Ai, vamos levar lá pro coletivo na sala. Ai, agora aquela coisa, a turma disse, “- aí, você tá radical demais...”. “- A gente vai expulsar! Pô, bicho, ele não sabe, ele já não sabia?” “- Rapaz, vocês são radical demais!” “- Oia, vamos dar uma chance, vocês tão dizendo que a gente é radical, vamos dar uma chance de novo”. Ai, chegou ao ponto que o cara tinha acostumado, já tava acostumado com isso. A gente deu várias oportunidades pra ver se ele parava, porque podia ser uma vez só, né? E não foi só uma vez, foram várias, né? Então, chegou ao final, e levou pro pátio [assembléia], aí, o cara foi expulso (Ex-educando VIII).

Teve, o pessoal ficou desconfiado, “- ah, vamos formar grupo, vamos formar...” Eu acho que o melhor do roubo foi o castigo que foi dado, né? Na época quem ficou provado que fez, foi colocada essa pessoa pra tomar conta da caixinha, pra fazer a conta lá. Toma teu castigo, vai ser cuidar do dinheiro que tu tava tirando. (Ex-educando VII).

Os instrutores, os alunos antigos que já têm uma experiência, já viveram, sabem como funciona, por exemplo, na cabeça de alguém que pegar alguém roubando na cozinha a noite na minha visão, quando eu fui pra primeira assembléia, “- rapaz a gente tem que pegar e expulsar, tem que botar um corretivo para ninguém fazer isso mais não, tal”. Só que, é essa idéia? Aquela pessoa vai entender? O que eu vi, que a gente faz é pensar, aquela pessoa não vai mudar se a gente botar ela pra fora, se a gente simplesmente excluir daqui, ela não vai aprender, os outros também não vão aprender, porque simplesmente pegar e excluir se alguém fizer alguma coisa de errado... O que é interessante é você mudar a pessoa, deixa ela aqui, ela vai ficar mais dentro ainda, ela vai ter responsabilidade e assim aprender. Os outros na hora ficaram puto, mas depois aceitaram o castigo, ela iria assim mudar (Ex-educando V).

Outra forma de reelaborar valores sociais se dá através da discussão sobre a “punição” daqueles que não respeitaram as regras estabelecidas para o lanche. A não exclusão desses educandos, a segunda chance dada a eles, funciona como forma de “regenerá-los”. Dar a responsabilidade pelo dinheiro, que ele anteriormente retirava, é tão educativa para o infrator quanto para os lesados, pois estimula a reflexão sobre como reintegrar socialmente o indivíduo que não está cumprindo com as regras pré-estabelecidas. Isso alimenta o sentimento do coletivo em relação à capacidade de reflexão das pessoas, assim como estimula a solidariedade entre elas, aproximando-se de uma nova maneira de enxergar a condição do outro e de superá-la.

3.1.5.4 Caixinha Solidária de sala de aula

Foi destacada a importância da caixinha na ampliação da responsabilidade em manusear uma quantia em dinheiro comum ao grupo, de integrar e organizar o interesse coletivo. A Caixinha Solidária de sala de aula possui uma proposta de ressignificação de valores semelhante ao do lanche, sendo diferenciada na prática apenas no menor tamanho do grupo que a manuseia e na possibilidade de empréstimo desse recurso, mas os valores éticos resgatados nessa prática são os mesmos.

Ah, a caixinha da sala... Posso comparar com uma poupança da gente, porque é um dinheiro que a gente emprega pra nós mesmos, só que de forma mais consciente. [...] Gastos, dependendo das necessidades da turma ou do CTC mesmo. É uma forma bem legal de você aprender a valorizar uma pequena quantia por mês, porque quando você precisa dela, você pode recorrer a ela, é uma coisa comunitária. Você toma consciência de economia, de ter uma coisinha guardada pra si, não pra você só, é de todo o grupo. É diferente, é diferente, é uma forma de política bem diferente (Ex-educando VI).

Interessante também. Ajudava os outros no caso, né? Ficava guardando aquele dinheiro ali às vezes tinha gente que não tinha passagem, né? Ai, se reunia e via se podia emprestar... (Ex-educando IV).

Quando questionados se já tentaram reproduzir esse tipo de prática em outros ambientes, um ex-educando informou que essa prática não é possível, pois não há relação de amizade em seu trabalho e que as pessoas não se interessam por atividades em grupo. Outro afirmou ter levado a Caixinha para a empresa em que trabalhou e que ela funcionou durante um tempo. Como mostra a sua fala,

A caixinha da sala é importante, esse sistema eu levei pra onde eu trabalhava no tempo que eu trabalhava na CELPE. [...] Levei, foi feito e teve êxito, porque a gente trabalhava na subestação, eram cinco operadores que eram funcionários [...] tinha dois vigilantes que eram de firmas contratadas e um servente. Então nós oito fizemos esse esquema durante um ano, quando chegou no final do ano, aí, a gente fez a festa, aí, esse dinheiro a gente tomou a decisão de comprar um brinde pra cada um [...] Aí, foi feito dessa forma e os caras ficaram loucos e disseram: “ - para o ano tem, que eu quero participar”. Aí, no mesmo ano eu fiz pra junho, aí, forró, milho, etc. Aí, chegou um ponto que a turma começou, quando a turma gosta, aí faz, mas sempre tem alguém que não tá no contexto, não faz a política, da gente... [...] Tinha [empréstimo de dinheiro] porque a gente tinha o servente que há uma disparidade entre ele e o vigilante e sempre acontecia. Eu mesmo não precisava, mas eu pegava pra provocar a situação, né? O uso. Eu dizia, tô sem dinheiro da gasolina, vou pegar dez reais aqui [...]. E o dinheiro ficava lá a vontade igual aqui, aí, o vigilante ia, faltava o gás e faltou o leite do servente e tal, aí, pegava e quando a gente via que o servente não tinha condições de pagar, aí, ia outro e pagava por ele, aí, a gente fazia muito aquela questão da solidariedade pra ele se manter em dia. (Ex-educando XIII).

3.1.5.5 Monitores

O papel do educador (monitor) no CTC está bem descrito na fala a seguir,

O CTC afasta aquela imagem “de o” [ênfase do entrevistado] professor, ele afasta, ele está ali pra orientar o raciocínio ou o assunto, mas ele não chega ali, “- oh, o assunto é esse”. Não, ele está ali só pra orientar. A gente vai montando os conceitos, vai montando as teses e se no caso a gente desviar muito, ele tá ali, “- ôia, o caminho não é esse. Se você vê isso, isso e isso, você vai ver que aquela tese que você falou não tá errada”. Aí, volta de novo naquela tese de uma coisa que a gente já sabe e que simplesmente escanteou ou desconsiderou e assim se monta o conceito e se monta o assunto. E assim, vai evoluindo. Não é professor não, a gente chama de monitor, ele monitora o nosso raciocínio, ele monitora, ele observa (Ex-educando VI).

É monitorando o processo de elaboração de conhecimento, que o monitor/professor do CTC atua na sala de aula. Ao retirar do professor o papel de detentor exclusivo de conhecimento, tira-se a hierarquia entre educador e educando, tornando o mais horizontal possível essa relação, disseminando entre todos a responsabilidade do aprender e ensinar, possibilitando a interação no aprender e ensinar coletivos, diferente da experiência em outras escolas.

É diferente, né? Os monitores aí de fora, eles dão aula e escrevem lá no quadro e os daqui não, eles incentivam a forçar o cérebro das pessoas até desenrolar, até conseguir os objetivos (Ex-educando II).

Eu gostei muito dos monitores, a gente inclusive, eu acho que ainda tenho vínculo de amizade Lins, Neilan, Josiane [...]. Eles deixam a gente a vontade, ele dá uns tópicos e depois a gente desenvolve o resto (Ex-educando X)

3.1.5.6 Como são tomadas as decisões

Uma das maneiras de se decidir algo no CTC é através das reuniões do Cotidiano. A fala abaixo descreve minuciosamente como são tomadas as decisões no Centro, via Cotidiano:

As decisões são assim... como é que se começa a tomar decisão, por exemplo, existe uma certa dificuldade entre os grupos, existe um ponto comum de dificuldade, digamos assim. No ano passado, se pediu um grill pra esquentar pão, essa dificuldade surgiu em todas as salas, essa dificuldade foi levada ao Cotidiano, porque no Cotidiano se encontram representantes de todas as turmas. Tudo quanto é decisão, é pelo Cotidiano. Aí, no Cotidiano, as pessoas levam as opiniões e ideias das turmas pra resolver algum problema ou alguma dificuldade. [...] O Cotidiano só é um canal. As salas conversam através do Cotidiano. Isso é, no caso, a eletrônica tem uma ideia, tem uma posição, aí, leva ao Cotidiano. Aí, essa ideia é divulgada entre as salas, e as ideias de outras salas vêm pra eletrônica e são discutidas e debatidas, o que seria bom e o que seja ruim. A partir de um entendimento entre elas, é que é tomada a decisão. A gente entende que vai ser assim, então essa é a decisão. Aí, vai lá e ativa essa decisão. [...] Enquanto não houver um certo entendimento entre a maioria ou todo mundo, não se chega a lugar nenhum,

fica do jeito que está. É lento, mas o processo é bem seguro, de certa forma, ele é bem agradável. Porque você levanta o debate, você levanta o interesse das pessoas. Porque no caso, qualquer pessoa pode dar opinião, pode sugerir alguma coisa ou pode ser contra, todo mundo é ouvido nesse processo. Isso é que é bom, a pessoa se sente envolvida com o processo, ele é lento, mas é um processo que todo mundo se envolve. Isso é que é o bom, que o CTC traz. (Ex-educando VI)

É importante salientar que os ex-educandos mais antigos desconheciam as reuniões do Cotidiano e quando se referiam à forma de tomada de decisão da escola, sempre citaram as Assembleias como o meio de gestão. Isso revela uma mudança na gestão coletiva da Instituição, uma vez que a prática de Assembleia passou a ser utilizada em casos extremos, tornando-se uma segunda forma de tomada de decisão, geralmente utilizada, quando exige certa rapidez ou é algo mais polêmico. Nas assembleias todos têm direito a voz e a voto de forma equânime.

Na minha época [...] Era por meio de assembleia, na minha época, eu não sei agora, cada decisão tinha uma assembleia, né? Porque assim a pessoa vai ter consciência se tá certo ou tá errado de ser posto pra fora ou não injustamente, não é uma pessoa só que vai chegar e imperar aquilo ali, como se fosse um chefe de fábrica que bota você pra fora sem motivo, né? Aqui não, aqui vai ter a decisão que vai ser em conselho, vai ser todo mundo, aí, vai convencer a pessoa que está realmente errado ou certo, aí, sim, eu sou de acordo com isso (Ex-educando II).

A fala abaixo resgata a relação entre participação e responsabilidade, uma vez que é aberto o espaço para os educandos participarem e decidirem sobre os caminhos dos cursos. Também está presente a responsabilidade de cada um na decisão, assim como no seu cumprimento. Este exercício os instiga a reproduzir essas práticas em outros espaços.

É o grande barato de serem tomadas aquelas decisões em conjunto, você pegar as opiniões de todos e fazer com que as pessoas participassem daquelas tomadas de decisão, isso é o mais importante [...]... Porque muita gente deixa que outras pessoas tomem as decisões por você e isso fazia com que a pessoa tome a iniciativa de “-vamos ver, vamos resolver, vamos tomar essa decisão”. Algumas pessoas passam por isso e não faz diferença alguma pra elas, até passam um ano aqui saem e continuam do mesmo jeito, mas pra algumas pessoas funciona... Pra mim funcionou essa questão de aprender a tomar as decisões em conjunto e eu acho que de certa forma de ter uma liderança sobre determinados grupos que se acomodam (“- ah, deixa que os outros tomem a decisão”), a liderança no bom sentido de trazer as essas pessoas pra, “- não, vamos juntos tomar a decisão”, não chegar e impor a essas pessoas (Ex-educando VII).

Há aqueles que julgam que a opinião do CTC prevalece sobre a dos alunos, como se um poder paralelo e soberano prevalecesse sobre o de decisão do grande coletivo. Por outro lado, há os que acreditam que o poder de decisão está totalmente sob

a ordem de todos, sem hierarquia. Presumo que esta disparidade pode vir do maior poder de argumentação que os monitores possuem em relação aos educandos, tornando suas propostas mais aceitas pelo grande grupo.

As decisões eram tomadas coletivamente. Porque predominava o gosto da maioria. Apesar que algumas vezes predominava o poder do CTC também. Não lembro o que era, mas tinha algumas vezes que predominava o poder do CTC, mas a maioria era os alunos que queria. (Ex-educando XI).

As decisões não são individuais, porque aqui, pelo menos, os monitores são um. Funciona o coletivo... Apesar da força e autonomia que têm os monitores daqui, eles não têm soberania. Não é o que os monitores querem e acabou, não é assim, tem que ser no geral, os monitores são um. Não. Barreto da sua opinião? Dá. Tem direito de dar sua opinião Barreto, Neilan [nome de monitores]... (Ex-educando XII).

É observado que a prática de governança é muito presente no dia a dia da Instituição. Existe uma estrutura para tomada de decisão, na qual todos os educandos são estimulados a usufruir desses espaços. Alguns deles simplesmente não funcionam caso não haja participação, por exemplo, lanche, caixinhas e o próprio andamento dos conteúdos ministrados em sala, só funcionam se os educandos “assumirem o comando”, pois ninguém o fará por eles. Assim, esse exercício é diário durante todo o ano letivo.

3.1.6 Educação Política

A maioria dos egressos mencionaram não gostar inicialmente das aulas políticas, mas reconhecem a sua relevância durante o curso. Um único entrevistado afirmou não ter gostado de forma alguma destas aulas. É sabido que muitos educandos não gostam das aulas das quartas-feiras, pois o maior interesse é o aprendizado técnico. Da Educação Política foram destacadas as aulas de história, que “abrem a cabeça” para as discussões sobre o mundo do trabalho, para as relações de dominação, entre outros conteúdos que contribuem com a análise da realidade atual.

Muita gente achava um saco aquelas aulas de política, mas eu acho que não era aula de política era aula de história, eu particularmente adoro história, né? E a gente tinha aula de história, a história real do dia a dia real do que acontece no mundo, eu adorava isso [...] (Ex-educando VII).

[...] foi muito bom principalmente a parte de história da vida dos trabalhadores pra saber realmente como é que eles chegaram, como é que se chegou ao nível que nós estamos, as razões do porque o trabalhador francês trabalhar só 38 horas e o trabalhador brasileiro tem que trabalhar 48 e ainda fazer as horas extras e não dá nem pra comprar a champagne do operário lá. Então, quer dizer tudo isso é deveras importante tem pessoas que acham que não, mas é muito importante pra saber até onde vai a lógica

da exploração, do seu valor e o que você pode fazer pra modificar isso. (Ex-educando IX).

[...] tinha uma coisa que muitos não gostavam e eu me interessei por essa coisa que era às quartas-feiras a aula política, uma série de abrimento de cabeça aqui, de informações, uma gama de informações que eles deram e dão, [...] isso que me interessou, é isso que eu quero, “- rapaz tem uma aula tão chata”, não, essa é que é importante. Aí, eu me adaptei. [...] Porque me preparou pra lutar mais tanto em questões do trabalho, de convivência, de luta de várias formas, da vida de quem manda na história, de quem é que tá por trás do sistema, isso pra mim foi fundamental. [...] (Ex-educando I).

O depoimento abaixo enfatiza a importância da Educação Política como uma formação humana, sendo essa voltada à educação integral e desinteressada, na perspectiva gramsciana, necessária aos seres humanos e cidadãos em geral, indo além do aspecto profissionalizante e instrumental da educação. O desejo do ex-educando, de que essa prática venha a ser expandida universalmente através da educação formal mostra sua identificação com a proposta do CTC.

[...] A forma como é feita não só a formação técnica, como a formação política também, pra mim além de ser uma formação política é uma formação humana também de compreensão das raízes. [...] seria interessante se fosse uma escola integral mesmo, de formação técnica tudo, segundo grau direitinho, porque se houvesse realmente essa condição melhoraria 100%, sairia formando pessoal com uma condição de se apresentar melhor não só na técnica [...] (Ex-educando IX).

A referência à visão crítica adquirida em decorrência da educação política do CTC é expressa na fala abaixo. Essa visão é exercitada pelos educandos na busca pelos porquês dos fatos, das informações divulgadas pela imprensa e se estende às relações de trabalho.

Já a política eu achei interessante, assim de algumas que você não tem ideia [...] A nível de religião, igreja. No dia a dia mesmo, política em si, a maneira de como as pessoas que tá lá em cima pensa, resolve de cima, essas coisas mesmo. [...] Eu gostei do negócio de você pensar diferente de você questionar, procurar sempre o outro lado das coisas. Foi isso que ficou mais comigo assim. Eu procurei ficar mais com essa ideia de questionar e olhar sempre o outro lado, por que isso ou por que aquilo? Foi mais isso que ficou (Ex-educando III).

[...] eu acho que o que mudou mesmo foi a política, que era uma coisa que eu não assistia o jornal, não me interessava pelas notícias, assim eu sempre escutava o que eu recebia pra mim o que tivesse falando na televisão era tudo certo. Eu lembro uma vez, eu não sei quem foi, eu acho que foi Luís [monitor] que indagou uma reportagem sobre os médicos que tavam de greve e tal e eu puto da vida com a greve. Eu achava que não podia isso de jeito nenhum, [...]. “- Sim, mas quanto tempo aquele cara tá sem trabalhar? Sem

receber aumento? Quanto tempo ele estudou? O que ele merece? Quanto ele recebe?”... essas coisas que a televisão não passa, só mostra de uma forma pra pressionar o trabalhador a voltar [a trabalhar], mas não mostra o que ele tá precisando, o que ele tá reivindicando, o que ele tem direito. Aí, pronto, essa visão foi o que me marcou, eu não tinha essa visão (Ex-educando V).

Muitos dos aprofundamentos teóricos, relativos à visão crítica proporcionada pela Instituição, partem de perguntas levantadas sobre algo simples ou óbvio. Assim, questões sobre como funciona o algarismo indo-arábico (sistema decimal) que utilizamos, sobre a execução de um sistema de operação de informática ou a dinâmica de um átomo, são alguns exemplos desse tipo de questionamento. Questionamentos esses que contribuem para a reflexão sobre a realidade, a racionalidade presente nela, assim como no seu uso social. Dessa forma, a Educação Política não se limita às aulas das quartas-feiras, sendo explorada também nas aulas técnicas e teóricas o caráter político em seu sentido amplo, conforme o conteúdo a ser trabalhado, tornando possível o domínio dos princípios científicos da profissão, como defende a Plataforma das Escolas de Trabalhadores..

A diferença do CTC é que você aprende fazendo, né? Nas escolas o professor manda você fazer, aqui não, aqui você desenvolve a sua ideia. A diferença é essa (Ex-educando X).

Ainda sobre a Educação Política, há aulas que referenciam às histórias de vida de cada um, suas origens e passado, pessoal e familiar, como seres humanos políticos e construtores de história, como falou o educando abaixo:

[...] teve uma aula política aqui, que eu achei bem significativa, por quê? Por falar das pessoas, não é falar de Fulano, Cicrano... É falar da própria pessoa... E a gente viu certos exemplos [...] que no momento, na aula foi algo marcante pra mim, porque que teve gente mesmo que falou que era bandido e de uma hora pra outra, se regenerou, ou que era bem de vida e agora tá pobre. Falar do dia a dia da pessoa da sua essência em si, como é que você veio parar aqui? Qual é o objetivo da pessoa? [...] Política pra gente reconhecer no nosso dia-a-dia, fazemos parte da política também... E não pretendo ser político, pra fazer parte da política, que quer queira quer não, nós somos políticos... Estamos envolvidos direta ou indiretamente... (Ex-educando XIII).

A Educação Política repercute na imagem da escola no mercado de trabalho, por ser tratada como de esquerda, ensinando os educandos a serem “*contra o patrão*”, como mencionado abaixo:

Porque a política aqui é [...] indagada em cima de questões, melhor dizendo, trabalhistas [...]. O negócio do CTC é falar do patrão e não é, o CTC é pra

alertar, eu acredito, porque as pessoas, não só do patrão, mas do dia-a-dia, política em geral [...]. A gente perde medo do patrão, a verdade é essa, não é porque aqui a gente tem aula política voltada pra ser contra o patrão, muita gente daí acha, eu acredito, até muitos RHs da vida acha que aqui o CTC ainda traz uma certa doutrina [...] O CTC é uma escola voltada para orientar o pessoal contra o patrão, o SENAI é voltado pra ensinar o pessoa e não é bem assim [...] (Ex-educando XIII).

Perder a ingenuidade sobre as relações sociais e econômicas implica em certo desencantamento com o mundo e ainda em um amadurecimento pessoal.

Política. Fiz tudinho, mas você não vê o efeito como você vê da parte técnica. O cara fica triste por causa disso, vê o efeito na parte técnica, num vê.. [na política]. Só que as coisas deviam ser bem melhor, mas as pessoas que tão na política não querem que melhore [...] Quando eu estudei, eu sempre achava triste, como é que 5% domina 95%? Eu fico me perguntando. Porque eu acho que é usar os outros. Veja bem, é fazer os outros de escada. Por exemplo, você vai fazer um trabalho, esse trabalho vale 100, aí, vai ser 10 pessoas, então cada um ganha um e eu ganho noventa, tá entendendo? E se aqueles caras não quisessem cada um ganhar um, eu não ganhava os 90, ganhava? (Ex-educando XI).

3.1.7 Contribuições oriundas da vivência do CTC

As contribuições deixadas pela vivência do CTC foram diversas, sendo a visão crítica em relação à realidade a mais observada. Essa criticidade vem subsidiar modificações nas formas de se enxergar o mundo, trazendo mudanças em diversos âmbitos, tais como pessoal, profissional, político, entre outros.

Eu gostei do negócio de você pensar diferente de você questionar, procurar sempre o outro lado das coisas; foi isso que ficou mais comigo assim. Eu procurei ficar mais com essa ideia de questionar e olhar sempre o outro lado, por que isso ou por que aquilo? [...] Foi mais isso que ficou Essas ideias de você dar confiança e questionar as coisas, o porquê, pra quê? Eu acho que isso foi bem positivo, acho que foi a coisa que mais marcou. E essa possibilidade da cantina, eu achava fantástico, que você pagava o que comia e colocava... Eu achava legal que só. (Ex-educando III).

Dentre as contribuições relacionadas à visão política tem-se a abertura a essas questões, o que instiga o educando a refletir sobre suas práticas a partir dessa nova visão, tanto no mundo do trabalho, quanto em outras atividades de sua vida social.

[...] aí, vem a época que eu fiz o curso, aí, você sai muito mais politizado você abre sua cabeça pra você valorizar a sua força de trabalho, você valorizar você como realmente profissional (Ex-educando VII).

Mudou assim, eu era muito fechado principalmente pra questão política. Eu participava de um curso de teatro, mas não visava essa questão como política, era uma coisa mais infantil, adolescente e tal. Mas que tinha um potencial político muito grande, mas eu não consegui enxergar, mas quando eu vim pro CTC, o CTC fez com que eu enxergasse por esse lado que

realmente você pode fazer uma peça teatral, infantil como a gente fez de Monteiro Lobato... “poxa, se a gente fizesse uma peça agora seria importante fazer uma peça com questionamento político”, né? Bem crítico assim tipo o CTC e levar isso pra escola [...] (Ex-educando XIII).

No mundo do trabalho, essa visão crítica trouxe modificações em relação a sua postura como trabalhador. A junção entre a visão política e segurança técnica e um bom profissional, proporcionou-lhes alterações em suas relações trabalhistas. Alguns conquistaram cargos mais altos, tornando-se capazes de no exercício de sua função mediar a relação entre o empregador e os empregados, considerando os interesses do trabalhador, como podemos observar em uma das falas abaixo,

[...] pra mim foi o seguinte: a eletrônica aprendida aqui... eu só passei a ser realmente um eletricista, depois que eu passei pela eletrônica. É como se você desse um passo na frente, mas garantindo o passo de trás com o conhecimento que você pegou na frente (Ex-educando I).

[...] eu consegui, depois que eu saí daqui, com o aprendizado que eu tive aqui, a visão, eu consegui galgar alguns degraus de liderança, depois de chefia, que hoje é no momento. Ai, eu tento dosar isso... [...] eu assumi um cargo de chefia, ai, tenho que lidar com o pessoal, mas eu digo assim de alguma forma eu consegui pelo menos fazer média entre eu, o patrão e o trabalhador porque é muito difícil se eleger um chefe como o melhor companheiro de trabalho numa empresa, né? Num é nem um operário padrão, foi uma votação dos colegas que criaram isso e eu fui eleito pelos colegas (Ex-educando I).

Ainda com relação a essa junção entre a segurança adquirida profissionalmente e a ampliação da visão crítica e política, segundo alguns ex-educandos, também proporcionou maior segurança para o enfrentamento por melhores condições de trabalho e salário em seus empregos.

Ah! Com certeza, acrescentou tanto que dá essa confiabilidade grande de você poder opinar no trabalho seu, de como você faz seu trabalho. A maioria das pessoas, a maioria dos profissionais, não é um só não, a maioria deles, eles fazem o que se manda. Até por necessidade, porque se eu não fizer isso aqui que mandou, vão me mandar embora e eu perco o emprego [...] Se trata de você ter consciência sua e ter aquela força de que você tá certo. Então tá certo, então tu vai se demitir. Você tem aquela posição, eu vou atrás de outro, sem se marginalizar. Porque é um pecado, fiz aquilo e não devia ter feito aquilo, meu medo é esse, o cara se arrepender daquilo que faz. Não adianta, se o cara quiser botar você pra fora, ele bota, se você queira ou não queira (Ex-educando XI).

Porém houve aquele, que por ter se tornado crítico demais, passou a não conseguir mais estabilidade no emprego. Nesse caso o entrevistado passou a trabalhar como autônomo.

[...] eu sempre trabalhei normalmente como funcionário, mas depois que eu estudei aqui tá meio ruim, o pessoal não gosta mais de mim trabalhando, é infelizmente... Eu não sei, rapaz, o pessoal parece que me estranha, diz que

eu falo muito, diz que eu costumo reclamar as vezes sem razão e acabam não querendo mais que eu fique trabalhando, aí, de uns anos pra cá eu fiz, “sabe de uma coisa eu não vou procurar mais emprego, vou trabalhar pra mim mesmo, é o jeito”, aí, eu fiquei normalmente (Ex-educando IX).

Ao refletir sobre sua ação, os educandos passam a planejá-las e consequentemente a produzi-las de forma diferenciada. Resgata-se, assim, ainda que de forma limitada, a capacidade de projeção sobre essa ação, aproximando-se do homem onimilateral almejado tanto por Marx, quanto por Gramsci e Freire.

É porque ele ensina a você pensar adiante. No CTC a gente aprende a não fazer sempre do mesmo jeito, assim procurar um jeito melhor... Acho que o CTC me ajudou bastante nisso é um diferencial, quem pensa, quem procura fazer de um jeito mais cômodo e mais rápido ele se destaca na frente dos outros sem fazer muita coisa, por exemplo, às vezes eu tô lá na fábrica, aí, tem 200 cabos pra botar no meu cubículo, o cabra fica lá cortando 200 cabos e botando, eu não, eu meço um só, aí, pego uma cadeira, sento, boto o ventilador, pego a bobina e vou cortando, depois que tiver tudo cortado, eu marco e boto no lugar. O cara não, o cara fica o dia todinho se abaixando e levantando, conseqüentemente meu serviço sai mais bonito, porque quando eu boto tudo junto eu boto mais arrumado, me desgasto menos, eu faço menos esforço, fica melhor... [...] Quando têm aquelas perguntas, o por quê? Ele faz a gente pensar diferente dos outros. É um mecanismo do CTC de fazer pensar, de fazer diferente. Num existe um jeito de fazer mais rápido não? [...] eu vejo os profissionais que passaram por aqui e os profissionais de outro canto e vejo que eles são os que resolvem. Onde geralmente você vê um profissional do CTC e você vê um profissional que não é do CTC, você vê que o que resolve é aquele do CTC. É sempre aquele cara justamente que pensa, que tem uma ideia diferente, que tá sempre tentando melhorar, esse é que faz a qualidade de um bom profissional. Ele tá sempre com vantagem na frente dos outros, às vezes o cara faz muita coisa, mas na hora de ligar não sabe, porque não tem segurança, “- eu ligo ou não ligo?” aquele cara que vai que liga, “- não, deu uma bronca. Epa onde é que tá?” “- Calma, vamos ver”. “- Não, o negócio não prestou não”. “- Calma, perai, vamos ver, por que não prestou? Tem alguma coisa errada, por que não ligou?” [...] (Ex-educando V).

A reflexão em relação as suas ações, oriunda do “fazer pensar” da educação profissional do CTC, pode gerar um destaque desses indivíduos no seu ambiente de trabalho, como vimos em falas acima. Uns tornaram-se encarregados (chefes), outros ao refletirem melhor, tornam-se mais conscientes em relação às suas atividades. Tanto um aspecto quanto o outro, serve para melhorar as suas condições de trabalho, na medida em que se tornam mais seguros projetam suas ações antes de realizá-las e passam a exercer cargos mais elevados com melhores salários, destacando-se dos demais. Tais situações contribuem também para o melhor desenvolvimento do sistema produtivo capitalista, pois se destacam por conseguirem produzir mais e tornam-se mais aptos a sobreviverem no universo competitivo desse sistema. Por isso, se realizado apenas na perspectiva individual, sem consciência de classe, crítica e política o “fazer pensar”

pode ser reduzido a um mero instrumento de adaptação pessoal às condições existentes no sistema vigente. Essa é a importância da abordagem política e crítica da educação profissional, juntando-se teoria, técnica e política, como forma de se fazer reflexões que se sobressaíam ao campo pessoal, possibilitando questionamentos.

Outras práticas vivenciadas no CTC são reproduzidas no campo profissional e na militância política, assim como na forma coletiva de tomada de decisão.

[...] tanto é que eu votei em Collor na época, no ano seguinte eu,[...] Modifiquei o meu pensamento, até hoje... [...] No trabalho era só da peãozada, né? Pegava a peãozada e incentivava, começava a costurar as greves não entrar nas fábricas no período de greve essas coisas. Alguns concordavam outros furavam a fila e entravam arroteava o portão, entrava por traz... sem violência, né? A gente tem que conquistar (Ex-educando II).

Na minha função hoje eu uso isso como supervisor, hoje eu tenho uma equipe com 13 pessoas são 9 de elétrica e 4 de CLP e eu uso muito isso de “vamos tomar a decisão, fazer juntos, vamos discutir qual é o melhor, qual é a melhor forma” sempre procurando pessoal pra discutir junto, não tomar aquela decisão sem ouvir os outros ou não sem demonstrar pros outros o porquê daquela decisão [...] Eu [...] tinha o costume de, “- ah, o que os outros decidir tá tudo certo” e também de “- o meu trabalho é esse, eu valorizo meu trabalho, se quiser é assim”. A questão de valorizar o meu trabalho, o dos outros também, das outras pessoas que eu trabalho é a questão da liderança. [...] Não era nem a questão da comparação com outras pessoas, mas é uma coisa assim o saber é poder, né? O saber é poder e isso a partir daqui eu levo sempre comigo, essa frase e até pros meus chefes hoje minha postura é essa, “ah, eu sei e o que eu sei, eu valho o que eu sei”, então eu me valorizo muito hoje como profissional por causa disso (Ex-educando VII).

Com relação aos aspectos de contribuição no campo social e pessoal foram mencionadas inúmeras mudanças. Dentre elas encontram-se, a melhora na autoestima refletida na confiança, notada por terceiros, e na diminuição da timidez. Essas mudanças nem sempre ocorrem de maneira pacífica, uma vez que, pessoas acostumadas com reações pacatas e coniventes do indivíduo, podem estranhar o seu comportamento, como relatou um dos entrevistados em relação à postura da família a partir de questionamentos assumidos em casa. Na fala abaixo, a reação de estranhamento foi menor, pois o pai também passou pelo CTC e achou positiva a sua atitude de enfrentamento, como contribuição para sua formação como sujeito autônomo.

Meu menino, quando ele começou a fazer esse curso (no CTC), começou a questionar muito, não é ser desobediente... Ele começou com esse negócio de questionar, a ser crítico e não aceitar aquela questão de que é o pai que sempre tá certo, né? Porque você diz uma coisa, o filho atende, diz outra coisa o filho atende, sempre diz e ele atende e nesse dia, aí, ele foi crítico, eu pensei, poxa deixei de ser pai? Então, ele começou a ser crítico e não aceitar aquela questão do pai sempre tá certo. Como é aquela ideia de que quando a

gente tá no ensino convencional a gente acha que essa pessoa é o “tampa de crush” e tudo que ele disser tá certo e é aquilo mesmo. Então o CTC ensina a você ser crítico a você bater de frente que aquela ideia não tá correta e meu filho pôde bater de frente comigo, “- não pai, se a gente fizer assim é melhor”. “- Se você acha que é melhor assim, você é que vai fazer”, e ele fez. (Ex-educando XIII).

A descoberta do gosto pelo aprendizado também está presente nos relatos sobre o estímulo à leitura, na busca por noticiários de jornal, além da identificação pela matemática. Esse tipo de contribuição torna-se algo imensurável e incontrolável, na medida em que, quando descoberta, o indivíduo passa a fazer suas escolhas e a percorrer caminhos de um “novo mundo”, sendo o único limite dessa “viagem”, o seu desejo.

[...] eu não gostava de ler agora eu já leio mais, eu comecei a me esforçar mais pra ler, eu não gostava... eu comecei a ler mesmo depois que vim pra cá, pego um livro pra ler e só páro mesmo quando termino, não só de português, matemática, como de história, política [...](Ex-educando II).

[...] O que mudou mesmo foi eu aprender matemática, eu não sabia de nada em matemática, o que eu sabia eu tinha esquecido já, era muito infantil [...](Ex-educando II).

A contribuição à construção de relações mais solidárias foi expressa em diversos momentos, a fala abaixo mostra uma mudança em atitudes. Ao perceber o outro, o ex-educando passou também a preocupar-se com ele, reagindo de forma solidária.

[...] houve uma reunião da turma [no trabalho] quebrou um aspirador, um acidente, normal tava se usando e tal. E ele culpou o rapaz do almoçarifado. Em outros tempos eu tinha ficado calado, tinha deixado pra lá, “- não, não foi comigo”. [...] Eu tomei partido e esse menino tomou também[...]. Eu digo, “- ói, se ele for pagar o prejuízo, vai dividir eu e ele, porque sei que ele não é culpado disso, foi uma questão de...”. Ai, ficou aquele negócio estranho. “Poxa, Flávio [nome fictício] tá dizendo isso?”. Porque eu era uma pessoa que não olhava assim pra vivência da pessoa que tem ao lado. “- Não, se ele pagar, eu vou pagar também, porque sei que ele não quebrou, a culpa não é dele, foi uma questão de uso.” Ai, quer dizer, isso de certa forma impressionou a posição, porque acabou não acontecendo nada (Ex-educando VI).

O perfil do público adulto do Centro é geralmente de membros da classe trabalhadora, do interior e de baixa escolaridade. São moradores das regiões periféricas do Grande Recife, que ingressaram no mercado de trabalho no setor fabril.

Trabalham, em sua maioria, no setor de manutenção das fábricas, área que geralmente ainda apresenta certa “empregabilidade” por ser necessária aos ajustes e conservação do maquinário industrial - apesar da grande rotatividade apresentada pelos entrevistados. Porém também é uma área com constante renovação tecnológica, sendo necessárias capacitações técnicas. Diante disso, um percentual grande dos educandos

procuram o CTC em virtude de sua oferta de cursos gratuitos e de qualidade. É comum os educandos regressarem à escola para se especializarem em sua área de atuação, o que demonstra certa identificação com sua proposta.

A forma como são realizadas as aulas, é bastante incomum para esses trabalhadores, pois sua experiência de vida vem da rede formal de ensino, onde prevalece o modelo de educação tradicional. O ambiente de trabalho fabril também é marcado por fortes relações hierárquicas, em que dificilmente o “trabalhador do chão de fábrica”, peão, tem direito a se colocar.

O processo de construção de conhecimento coletivo, baseado em relações horizontalizadas, e de responsabilidade de todos pelo aprendizado, é choque para os educandos.

A desmistificação do erro, o exercício do pensar e refletir sobre suas elaborações e em conjunto, a prática de procurar os porquês, atrelado ao direito à fala presentes na Criação do Saber são as questões apontadas como positivas. Evidencia-se, portanto, a aceitabilidade da metodologia, assim como a reprodução dela em suas vidas.

Isso reflete diretamente na autoestima do sujeito, na perda da timidez, ressaltando também o sentimento de sentir-se capaz de produzir conhecimento, se expor, tornando-se trabalhadores mais confiantes no desenvolvimento do seu trabalho, conscientes de seu valor no processo produtivo. Tudo isso atrelado aos conteúdos de educação política e humana trazem maior teor de criticidade aos trabalhadores que juntamente com sua maior segurança reflete diretamente na relação empregador/empregado. Essas modificações se estendem além do âmbito profissional abrangendo também as dimensões pessoal, familiar e política em virtude da vivência na escola.

CAPÍTULO IV

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES

Neste capítulo aborda-se os resultados das entrevistas realizadas com os educadores que atuavam no momento da pesquisa na Instituição. Na pesquisa foram requeridas informações de ex-educadores e educadores, conforme as gerações de monitores do Centro.

Como já informado na década de 1970, o CTC contou com o ingresso de monitores (educadores) militantes que constituíram a atual proposta político pedagógica, atuante até os dias de hoje. Compôs-se assim, a segunda geração de educadores da Instituição³⁸. Data desse período, a articulação entre as escolas operárias, que vieram a constituir o CET. Foi a partir da atuação desse grupo de monitores que o Centro passou a desenvolver capacitações para o setor industrial, com formação política, gestão coletiva e a construção da metodologia “Criação do Saber”.

Grande parte desses educadores atuou na Instituição até meados da década de 1990. São profissionais, que possuíam experiências anteriores de militância política e qualificação técnica especializadas. Estes educadores dedicaram-se ativamente na construção da proposta de educação de adultos, passando o CTC a se constituir no espaço de suas militâncias durante a ditadura e nos anos subsequentes.

Hoje, o CTC conta com apenas dois educadores desse período, tendo mais antigo ingressado em 1972. Os demais foram gradativamente sendo substituídos por ex-educandos do próprio Centro, sendo assim composta a terceira geração de educadores.

Para melhor compreensão, nesta seção, serão abordados temas semelhantes aos da seção dos educandos, variando de acordo com as peculiaridades dos sujeitos abordados.

4.1 A percepção dos educadores

4.1.1 Origem e trajetória escolar dos educadores

As histórias de vida dos educadores pouco se diferenciam das dos educandos. Três dentre quatro entrevistados (uma não informou sua origem) possuem famílias

³⁸ Responderam o questionário autoaplicável.

oriundas do interior de Pernambuco. Apresentaram dificuldades financeiras de sobrevivência e difícil acesso à rede formal de ensino. Nessa situação, o provedor familiar era o pai, cabendo à mãe os serviços domésticos, além de realizar serviços externos para complementar a renda familiar, conforme mencionam os relatos abaixo:

[...] veja bem, eu sou filho de lavrador, meu pai era aquele de Palma perto de Limoeiro, em 1963 [...], aí viajou para Mato Grosso, porque estava lá, apresentava o seguinte, o camarada ia pra lá, arrendava a terra, derrubava a mata, fazia meio que o plantio de arroz, preparava a terra para o fazendeiro. Aí, ele foi pra lá fazer isso, lá ele passou dois anos, aí teve um problema de família e veio embora. Aí, de lá a gente veio pra cá, ele conseguiu acumular um certo dinheiro, veio para cá, chegou aqui ele comprou um certo terreno e foi morar em Iguaraçu, só que a vida para ele foi muito complicada. Lavrador trabalhar em fábrica, não sabia, não tinha estudo nenhum. Na cidade e ele foi trabalhar em granja, e era uma situação muito difícil, ganhava menos que um salário mínimo para manter a família, sete filhos, aliás, seis filhos, era muito complicado, então assim, ele comprou uma cabra que ajudava, botava o leite, e isso alimentava parte, alimentava a gente. Minha mãe por sua vez ia plantar lá numa várzea que tinha para poder ajudar nas condições da casa, de comida, essas coisas... (Educador entrevistado I).

[...] meu pai começou a trabalhar com..., ele trabalhava de tudo, foi de tudo, ele trabalhava de vender papel de vender... “botou água de ganho”, essas coisas... até que entrou na empresa de instalação elétrica, entrou como ajudante, daí, passou a ser eletricitista, daí, virou encarregado na Andrade Lima, uma firma que nem existe mais. Aí, pronto, quando ele estava de encarregado foi que ele conseguiu um salário melhorzinho [...] (Educador entrevistado III).

Um dos entrevistados perdeu os pais cedo, aos dez anos de idade, e foi sendo “doado” de casa em casa como trabalhador braçal. Conseguiu se estabelecer como trabalhador ao entrar no exército e aprender na prática o ofício de eletricitista, passando a trabalhar nesse setor posteriormente.

De acordo com as dificuldades encontradas em suas condições de vida, a trajetória escolar dos entrevistados foi realizada através de sacrifícios pessoal e familiar, algumas vezes conciliando estudo e trabalho. Dos quatro entrevistados, um possui ensino fundamental, um ensino médio completo e os outros dois, ensino superior completo, respectivamente em Engenharia Elétrica e Licenciatura em Matemática. Tais estudos foram realizados no período anterior ao ingresso no CTC, conforme se constata na tabela abaixo:

QUADRO V – Demonstrativo do período de inserção na instituição, grau de escolaridade no momento da inserção e o atual, trajetória dos cursos realizados no Centro e cursos ministrados pelos entrevistados, Recife, 2009.

Entrevistados	Ano(s) que ingressou na instituição		Grau de instrução no ano em que	Grau de instrução atual.	Trajetória dos cursos realizados	Cursos que ministram no CTC
Educador Entrevistado I	1984 (educando)	1989 (educador)	Ensino fundamental.	Ensino fundamental.	Eletrônica.	Eletricidade predial e industrial.
Educador Entrevistado II	1996 (educando)	1997 (educador)	Ensino superior em Matemática.	Ensino superior	Pneumática e hidráulica.	Mecânica industrial.
Educador Entrevistado III	1997/ 1998/1999 (educando)	1999 (educador)	Ensino médio completo.	Ensino médio completo.	Elétrica, eletrônica e CLP.	Eletrônica
Educadora Entrevistada IV	-----	1987 (educadora)	Ensino superior em Engenharia Elétrica-Eletrônica.	Ensino superior em Engenharia Elétrica-Eletrônica.	-----	-----

Dos entrevistados, apenas uma educadora não foi ex-educanda na Instituição, ingressando, através de processo seletivo, para monitor. Já possuía conhecimentos e experiências técnicas, assim como política, sendo seu ingresso no Centro também uma opção de atuação política,

[...] estudei engenharia e comecei a trabalhar no bairro com educação de trabalhadores, pra alfabetizar trabalhadores que iam concorrer à posição da construção civil, método Paulo Freire que foi um grande fracasso, eu não consegui, queria fazer tudo igual, né! Não consegui adaptar, então, uma frustração (risos). Mas aí, assim, também nesse momento, eu descobri que eu queria trabalhar com educação e eu tava fazendo engenharia, aí, quando terminei a faculdade que apareceu essa história de poder dar aula. [...] eu disse que fazia engenharia e tinha muito interesse de trabalhar com educação, gostava de trabalhar com educação de adultos [...] Aí, eu vim aqui e participei da seleção, tinham outras pessoas participando da seleção comigo, mas o que determinou foi meu interesse pela educação. [...] tinha uma idéia de que, assim, o CTC achava que fazia a formação técnica de qualquer pessoa, contando que a pessoa fizesse a opção política de trabalhar no CTC, e era isso que contava, a visão política [...] (Educadora Entrevistada IV).

Já a maioria dos educadores ex-educandos informaram, assim como os egressos, ter procurado o CTC com o intuito de se capacitar para conseguir ascensão em seus trabalhos. À exceção de um educador que informou ter se aproximado em virtude da

Educação Política e por isso se interessou em estudar na escola, uma vez que já era militante no sindicato dos Metalúrgicos e membro do PC do B. Conheceram o CTC a partir de companheiros de trabalho, ex-educandos do Centro.

[...] Quando foi em 1995 mesmo, eu conheci outro menino que tinha estudado aqui no CTC, fez caldeiraria [...]. Ele disse: “-vamos ver a formação política?”, disse “-vamos”. Cheguei aqui era o “Golpe de 64” com Peixe e o “Tortura Nunca Mais”, eu gostei pra caramba, “- Ah, bicho, então no próximo ano eu vou, termino matemática e vou (Educador entrevistado I).

Como pode ser observado na tabela acima, a entrevistada IV não se encontra em sala de aula, mas foi monitora do curso de eletricidade predial e industrial. Atualmente, pertence à Instituição como voluntária e atua na Equipe de Coordenação, participa de reuniões e estudos, auxilia na elaboração de projetos e atua efetivamente nas relações do Centro com outras instituições, como por exemplo, na efetivação do projeto de inserção de jovens no mercado de trabalho, realizado em conjunto com mais seis instituições atuantes no Recife.

4.1.2 Trajetória Profissional

Os entrevistados começaram a vida profissional a partir da juventude, inicialmente em empregos que não exigiam qualificação técnica, ingressando nas fábricas como ajudante, passando a eletricitista/mecânico a partir da prática do ofício. Apenas um educador precisou trabalhar desde pequeno, ainda na infância, como mencionado. Dessa forma, foi no setor industrial o respaldo conquistado enquanto trabalhadores com carreira profissional a ser seguida. Estes possuíam atuação nos setores de manutenção elétrica (dois) e mecânica (um).

O contato desses trabalhadores com a escola se deu através da necessidade de se capacitar e conseguir ascensão profissional. Como afirma o depoimento abaixo:

[...] eu fui trabalhar no “Andrade Lima”, a empresa que meu pai trabalhava de estação elétrica [...] entrei de ajudante, fiquei lá 3 meses. Aí, tudo que tinha para fazer, eu aprendi, cortar, essas coisas todas. Daí, tinha um grupo e eu comecei a perguntar, como é que é isso...? Aí o rapaz, disse, “- O rapaz ali tem 5 anos que tá aqui, o outro tem 10 anos que está aqui de eletricitista...”. E eu pensei, eu não vou passar 10 anos pra ser eletricitista nada, bicho! Pra virar profissional, não vou passar 10 anos ralando não. Aí, não quis ficar esperando... tem que fazer alguma coisa para acelerar este processo. Aí, eu vim para o CTC buscar a capacitação porque como eu não tinha histórico de trabalho, tinha que ter capacitação para poder pleitear a vaga... (Educador entrevistado III).

Foi no contato com a Instituição que veio a admiração e encantamento pela escola, principalmente pela questão política,

[...] eu só conhecia este cara que conhecia o monitor [...] Só que na reunião de dezembro, falaram todos os monitores, e falou Luiz Tenderine [ex-educador], quando Luiz falou da questão política, endoideci pelo CTC (Educador entrevistado I).

A visão política de dois dos ex-educandos veio a partir da experiência no CTC. Mencionaram já ter percebido as relações desiguais no mundo do trabalho, discordavam de posturas de chefes e encarregados, sentiam-se insatisfeitos nesse ambiente, mas foi no CTC que encontraram subsídios para questionar essa realidade, como mencionou o entrevistado abaixo,

[...] quando eu cheguei no CTC, eu achei que aqui era um espaço para essa discussão, porque era peão discutindo com peão, aí, quando chegava em outras instâncias, não discutia porque, “- eu vou perder o emprego”, “- não vou sustentar porque meu ganha pão tá aqui”, e a coisa ficava limitada... [...] eu encontrei no CTC espaço aberto para esta discussão, puxa, é outra história, dá para discutir isso, eu achei um lugar onde eu conseguia me encaixar... Eu pensava uma coisa de um jeito e vi que aqui pensava mais ou menos igual. Porque na época que a gente discutia na firma parecia que era uma questão de utopia, tinha também o Sindicato, mas o sindicato era uma coisa muito pontual. Aí, tinha alguns eletricitistas que eram mais experientes, devido à área, diziam que não era assim não,”- vai mais devagar, tu tá dando um passo maior do que as pernas”. Era uma coisa que não cabia para aquela história. Daí quando eu vim para cá, foi quando eu comecei a perceber que talvez não fosse no confronto, talvez fosse uma coisa mais mastigada, mais trabalhada, mas tinha que haver isso. Para mim foi ótimo esse negócio, foi o auge, aí, pronto, eu ganhei ar, quando eu cheguei aqui as minhas asas aumentaram, aumentou a discussão, aumentou o conflito dentro de casa, porque tinha o conflito no trabalhado e quando eu chegava em casa, continuava com ele [o pai] e a opinião dele era muito de chefe, porque ele era o encarregado que estava responsável por vários. (Educador entrevistado III).

Apesar de não haver um espaço para o acompanhamento formal dos egressos, há aqueles que continuam frequentando o CTC nos anos seguintes, voltando para assistir algumas aulas, participando de atividades como voluntários, ou formando grupos de estudo, variando de acordo com suas disponibilidades. Como pode ser visto pelos relatos abaixo,

Esse ano o que tem de aluno, ex-aluno participando, vindo para o CTC, por exemplo, estou aqui, mas ele está lá acompanhando foi ex-aluno do ano

passado, porque já tem um conhecimento, vai ajudar, se preocupa com eles, com o aprendizado deles, é diferente. E eles estão se envolvendo muito com o CTC [...]. É claro que isso depende muito de cada turma, tem turma que se envolve mais, tem turma que se envolve pouco, mas você consegue ganhar um ou outro [...] (Educador entrevistado I).

Eu já tava voluntário aqui no CTC, isso foi em 1999 e a gente já tinha terminado o curso de eletrônica, tava participando das reuniões no sábado e à noite a gente ficava aqui. Ficou um grupo pequeno de 5 pessoas[...]. Aí, a gente fez um clubinho, a gente chamava de clubinho eletrônico, toda noite para ficar fazendo coisa, a gente fez algumas coisas, uma bancada, aí, tinha um projetinho, de um carrinho que era para montar, daí, a gente fez um circuitinho, montou e funcionou, a gente ficou vibrando aqui e tal... (Educador entrevistado III).

Fiz o curso, trabalhando no Moinho Recife, em 86 saí do Moinho, aí, fiquei tentando trabalhar como autônomo. Aí, fiz o curso aqui em 84, fiquei visitando o CTC, aí, todo mês ficava visitando aqui, falar com o meu monitor, saber como estavam as coisas [...]. Fiquei voluntário no CTC, 1988, em 1989 continuei voluntário, mas aí fui convidado [...] para entrar para ajudar entrar na equipe da tarde (Educador entrevistado I).

Dessa forma, após o período dos estudos no CTC, esses egressos continuaram frequentando a escola, alguns como voluntários e na medida em que monitores antigos foram saindo, suas vagas foram sendo preenchidas por ex-educandos. Hoje, esses educadores não mais atuam diretamente no setor industrial. Em virtude da crise econômica da escola, os educadores necessitaram complementar suas rendas. Alguns passaram a trabalhar em outros locais, outros passaram a compor as oficinas de trabalho solidários, que além de sustentá-los financeiramente e aos seus respectivos cursos, ainda possuem a vantagem de mantê-los em contato com as modificações e inovações em suas áreas de atuação, o que reflete também na atualização de seus cursos. Em relação aos educadores entrevistados, suas atividades e fontes de renda se subdividem nas atividades mostradas no Quadro VI.

QUADRO VI – Demonstrativo do período de trabalho no CTC e fontes de renda dos entrevistados, Recife, 2009.

Entrevistado	Período de trabalho no CTC	Salário do CTC	Outra fonte de renda
Educador Entrevistado I	Vespertino e Noturno.	Salário integral do CTC.	-----
Educador Entrevistado II	Noturno.	Salário parcial do CTC.	Secretário executivo do PC do B.
Educador Entrevistado III	Noturno.	Voluntário.	Membro do grupo solidário de manutenção de equipamentos eletrônicos.
Educador Entrevistado IV	Matutino e Vespertino.	Voluntária.	Pensão (viuvez).

Apenas um educador depende integral e financeiramente da Instituição, os demais ou possuem outra ocupação, ou fonte de renda que venham a complementar o que recebem. Entre os voluntários, um participa do grupo de trabalho de eletrônica (Zerbine). A atual crise econômica do CTC e suas consequências serão abordadas posteriormente.

4.1.3 Sala de aula/ Metodologia

Os educadores quando ingressaram como educandos relataram o estranhamento e a adaptação à metodologia Criação do Saber e às vivências de autogestão do Centro. Nos relatos abaixo estão as dúvidas em relação à contribuição do lanche, a não utilização de livros e ao papel do educador,

No começo eu estranhei a questão da metodologia, eu não sabia... eu fiquei confuso com a questão do lanche [...], “a gente paga na hora que quiser? A gente tem que pagar direito?” Eu acho que no início eu ainda bailei [...] Mas foi interessante, aí, às vezes eu trazia alguns livros para fazer discussão, pra embasar, o pessoal discutia na sala, usava o quadro, aí, a gente nunca usava o livro, eu deixei o livro, às vezes eu levava, para dar um apoio, mas acabei deixando[...] Daí no meio do ano para frente, que eu comecei a absorver melhor como era o processo, no início a gente fica meio boiando[...] (Educador entrevistado III).

[...] primeiro eu comecei a questionar Emanuel, porque Emanuel [Ex-monitor] chegava lá e perguntava “- o que é pneumática?” e ficava lá, [...]

era uma paciência de Jó, aí, a gente começava a falar, “- é isso, isso, isso”. Aí, daqui a pouco ele fazia outra pergunta, aí, eu disse: “- Esse Mané não sabe de nada não, ele está querendo que a gente ensine a ele”. E Emanuel todo assim, abiscoitado, daquele jeito dele e tal. Eu disse, “ôxe, bicho, não dá não”, mas depois eu fui sentindo a diferença e comecei a gostar, porque ele envolvia com aquelas perguntas dele, ele envolvia a sala, eu ia gostando[...] (Educador entrevistado II).

Quanto à metodologia Criação do Saber, foram resgatadas diversas características dessa forma de ensinar e aprender coletivo. Dentre elas estão, o papel do educador como orientador do processo de aprendizagem e não como detentor do conhecimento, buscando o que já existe de conhecimento em cada um dos envolvidos, através de perguntas. Ainda na proposta política, encontra-se a ressignificação da relação conhecimento/poder. Ao estimular a capacidade de construção de conhecimento, permite-se o empoderamento dos sujeitos, ao discutir o conhecimento de cada um a partir da bagagem vivenciada em suas experiências de vida/trabalho. No entanto, como pode ser observado na fala abaixo, a complementariedade do conhecimento a partir do livro parece pouco valorizada,

[...] a metodologia para mim é um espaço; primeiro que o monitor não é dono do conhecimento, o conhecimento está com todo o mundo, a ideia do monitor aqui é tentar fazer com que os alunos busquem esse conhecimento, porque quando o cara vem atrás da mecânica é porque tem algum interesse, tem algum conhecimento, é alguém que já está trabalhando de ajudante, outros como mecânicos, ou simplesmente porque já viu alguma coisa [...] ele chega aqui ele já chega com esse conhecimento. Agora, você precisa aprofundar [...]. A partir do momento que você busca, faz uma pergunta a ele, é orientar para ele chegar naquele determinado conhecimento, você está buscando dele, valorizando este conhecimento que ele tem, fazendo com que ele tire de dentro dele esse conhecimento, e ele não consegue ver que ele tem isso... [...] Ele pensa que nunca teve isso, porque ele vai ter isso de um engenheiro, de um supervisor, de dentro do livro [...]. E quando você começa a trabalhar isso, ele começa a ver, [...] que está fazendo determinado trabalho, sem precisar consultar um livro e falando as mesmas coisas que está escrito lá no livro, às vezes de forma diferente, que cada um vai falar do seu jeito. (Educador entrevistado II).

Na fala a seguir, o monitor explicita como desenvolve, em sala de aula, esse procedimento,

Agora, de que forma você faz com que esse aluno perceba que ele está dentro do assunto? Por exemplo, quando eu pergunto a ele o que é mecânica, a palavra mecânica não é que eu vou ter um conceito definitivo sobre mecânica, não é isso. [...] é que dentro dessa conversa, os caras vão falar de máquina, vão falar de um monte de coisa, aproveitando na fala dele a palavra máquina, eu construo uma outra pergunta, o que é maquina? Da

palavra máquina, eles vão falar, “- é um conjunto de peças”, o que é peça? Ele vai dizer que é construído de materiais. O que é essa pergunta toda? quando o camarada vai perceber, ele está discutindo os metais, os metais ferrosos, as composições do aço e as características do aço. [...] ele está fazendo esta discussão, então, ele está tendo o conhecimento do metal e vai saber que o metal, esse aqui pode soldar, esse aqui não, pelas suas composições e suas características. [...] Então, a pergunta de mecânica, que vem lá no início, não é porque tem um conceito todo arrumadinho, aquilo ali é uma pergunta que vai buscar o conhecimento dele para chegar na estrutura do metal, do aço, que ele precisa entender (Educador entrevistado II).

O desenvolvimento dessa metodologia pretende uma dinâmica coletiva, rompendo com o processo de individualização do homem moderno, estimulando a criação conjunta, o que por sua vez, valoriza a solidariedade e companheirismo. Durante esse processo, utiliza-se o quadro como instrumento, onde todos expõem suas ideias e posteriormente chegam a um denominador comum.

E outra, é você poder trabalhar isso coletivamente, porque uma das coisas é essa questão que está dentro do sistema, que cada um tem que fazer o seu, a questão do individualismo, e quebrar um pouco esse conceito, essa coisa de que eu sozinho posso aprender as coisas, quando a gente faz coletivamente posso aprender muito mais e construo muito mais coisas, diferentemente de quando você está fazendo sozinho. Você viver discutindo as coisas junto com outras pessoas, seu aprendizado aumenta [...]. Uma outra coisa, é que o espaço que você utiliza como quadro é uma ferramenta muito mais dos alunos expressar seus conhecimentos, e dentro disso utilizo o trabalho em grupo, e depois do trabalho em grupo, a escrita, o resgate da escrita que eles colocam no quadro o seu enunciado, seu conceito, sua arrumação de ideia no quadro, e um outro vai ler, e um outro vai interpretar, porque uma coisa é o seguinte, fazer a leitura e não entender o que está lendo, como que é isso? Então, isso gera toda uma discussão na sala de aula que ajuda muito a eles terem esse conhecimento [...] (Educador entrevistado II).

Ainda está presente nos relatos a comparação da proposta metodológica do CTC com as das escolas tradicionais, onde a educação bancária predomina. Mais uma vez, apresenta-se o valor dado às colocações dos educandos, sendo cada um contribuinte da sua forma,

Foi a metodologia, a forma de discutir as coisas, foi o que me chamou atenção no início muito forte. Eu nunca tinha visto ninguém discutir o conteúdo, ou qualquer coisa que fosse, da forma como se discutia aqui, de você levantar, você dar opinião, a sua opinião vale, isso foi um elemento novo. Na escola comum isso não acontece, sempre é o professo que coloca no quadro e quando você tem que dizer alguma coisa, é quando ele pergunta e você tem que falar dentro daquele roteiro... meio padrão, uma coisa meio padronizada. Aqui não tem isso, você fala o que quer, o que você tem [...] (Educador entrevistado IV).

Desmistifica-se a valorização daqueles que possuem maior acúmulo de conhecimento, uma vez que cada um contribui da sua forma, sem precisar seguir um roteiro pré-estabelecido.

[...] aí não tinha essa história de quem sabia mais e quem sabe menos, quem fazia a construção final não era o cara que aparentemente tinha maior conhecimento, que definia no final dava a construção, muito pelo contrário. Muitas vezes a pessoa que você menos esperava era o cara que dava o ponto final da história, porque às vezes dizia a frase mais correta. Às vezes o que tinha o conhecimento, não conseguia fazer ou dizer a conclusão pra compreensão de todo mundo, se enrolava, ele podia até saber, mas não conseguia definir. Enquanto o cara lá com a maior simplicidade do mundo, ele tá construindo ali, começou a ver aquilo ali, ele faz a captação e define bem pra todos. Isso para mim foi forte! (Educador entrevistado III).

Outro aspecto importante é perceber que o processo de construção de conhecimento se dá em vários espaços e ele ocorre nas relações homem/homem e homem/mundo, e que todos os trabalhadores já o fazem no seu dia a dia, como ser pensante que venha a projetar e refletir sua prática. O que o CTC faz é “apurar” essa consciência, desvelando-a com o intuito de transformar as relações entre as pessoas, através de sua reflexão e produção de novos paradigmas em outras instâncias da vida social.

[...] No trabalho você sente isso, você sente que as pessoas são muito de fazer pela intuição [...], mas é muito pelo tato, pelo sentido, a sensibilidade. No trabalho, na construção, na prática, você percebe que às vezes o cara não tem uma bagagem de estudo, de informação, assim adquirida por ter estudado, mas ele tem a sensibilidade muito grande e ele constrói a mesma coisa de outra forma, e aqui no CTC se apura isso, sabe? Dos dois lados, não despreza nem um lado nem o outro, ele dá o devido valor para as duas coisas (construção teórica e prática). Isso do ponto de vista da construção, que é o trabalho da aula técnica, mas que está muito imbuída nessa história a questão política, a construção das relações das pessoas. No primeiro momento, eu não percebi isso não, percebi foi depois, uns 6 meses depois. E quando eu vim pra cá, no segundo ano, foi que eu comecei a ver essa coisa melhor (Educador entrevistado III).

O valor da “Criação do Saber” no processo de aprendizagem é tanto técnico, quanto político. A gestão coletiva do processo de aprendizagem horizontaliza não apenas o conhecimento, mas também a capacidade de se criar novos conhecimentos e juntamente com ela, as relações de poder.

[...] é uma coisa muito rica se você comparar com as outras escolas por aí, eu acho que independente do aspecto político, a Criação do Saber funciona como processo de aprendizagem, pra mim, se todo mundo pudesse aprender

tudo com a metodologia Criação do Saber, aprenderia muito mais de tudo. É uma coisa, a questão que eu tô falando, técnica. E a questão política que é essa gestão.[...]. Então é essa gestão coletiva do processo de aprendizagem, tenho poder aqui e tenho poder em outras coisas na minha vida também, porque fazendo isso, pode transferir pra outras instâncias da vida, que o saber é uma coisa viva, construída [...], não vou olhar só pra cima, só quem sabe está acima de mim, eu identifico os saberes nas pessoas iguais a mim. Então, eu também tenho saber, eu também tenho poder e as pessoas também têm conhecimento e poder [...]. (Educadora entrevistada IV)

4.1.3.1 Matemática no Pátio

Nos relatos referentes à Matemática no Pátio, foram ressaltados aspectos semelhantes aos dos apontados pelos educandos, como a integração entre as turmas, sendo este o primeiro momento para romper com a timidez, necessário à continuidade da Criação do Saber. Assim, trabalham-se os conhecimentos básicos dos educandos de matemática, como base para futuras elaborações, além de promover o resgate de valores como solidariedade e honestidade.

A matemática no pátio é uma ferramenta muito grande, que ela começa logo a quebrar, quebrar a espinha, quebrar aquela coisa da timidez, já que ela junta todos os alunos de todas as salas, mescla, é uma ferramenta principal do CTC, a matemática e o português no pátio. A matemática só trabalha as quatro operações, mas tira uma grande ferrugem de quem está enferrujado. Então, ela trabalha as duas ferramentas ao mesmo tempo (Educador entrevistado I).

[...] Uma outra coisa você busca através do próprio conhecimento resgatar alguns valores dentro da matemática que você não consegue ver como é trabalhado. Eu acho que dentro da matemática você pode discutir a questão da solidariedade, de valorizar a questão da honestidade, quando você faz a discussão dos números, você pode trazer tudo isso dentro dessa discussão. Quando você pede emprestado, você não pede emprestado, o camarada doa ao outro e porque ele doa? Porque não precisa, e isso é uma questão de você resgatar, valorizar alguns valores humanos que a sociedade perdeu, Isso é muito trabalhado. E a outra coisa, é você entender bem os números que você com muito tempo perdeu, não está sabendo mais construir nenhuma operação e você passa a ver ali dentro uma forma de entender melhor as operações. (Educador entrevistado II).

4.1.3.2 Lanche

O lanche é uma das vivências de exercício da gestão coletiva do Centro de maior envolvimento dos grupos. Como já apontados pelos educandos, os educadores também ressaltaram a prática do lanche como forma de resgatar valores (honestidade, confiança, responsabilidade e gestão coletiva). Parte-se do princípio que todos são honestos e responsáveis na manutenção do lanche. Rompe-se, assim, com o estado de desconfiança

constante presente em nossa sociedade, através da desconstrução de valores pré-estabelecidos socialmente.

[...] eu acho que o lanche é o espaço onde a gente quebra valores construídos pelos outros. É um espaço que o CTC quebra alguns valores que a sociedade bota pra gente, porque a gente não tem isso em casa [...] essa história da falta de confiança... o lanche é um espaço de quebrar isso! Porque no lanche você tem a caixinha [...] um monte de gente que você desconhece e cada um veio de um lugar diferente e todos juntos lá comendo, e todos são de confiança. A tendência hoje é de você ver as pessoas, não conheço, posso confiar? Tem sempre esse questionamento. Não conhecer e desconfiar, e a caixinha ela prova que você pode confiar (Educador entrevistado IV).

O entrevistado acrescenta que a constante suspeita por aquele que nos é estranho não é algo presente dentro do ambiente familiar, mesmo sendo o parente um desconhecido, por se ter uma relação de consanguinidade, parte-se da confiança e não o inverso.

Na família você não faz isso, chega na sua casa, pode ser um primo distante, que você nunca viu na sua vida, mas a primeira impressão é de confiança. É uma coisa também que pra mim tem sido interessante, em casa também, é um princípio que tento levar pra lá, todo mundo é confiável até que ele prove o inverso. (Educador entrevistado IV).

Ao tratar todos como confiáveis, torna possíveis atitudes diferenciadas àqueles que costumam ser desonestos, levando-os a refletirem sobre suas posturas.

E eu acho que pra quem está com a ideia de desonestidade, é o espaço para ele se questionar. Não tem um lugar onde questione mais isso do que um espaço aberto como este. “Eu sou um cara que costumo tirar proveito, quero tirar proveito, [...] mas estão me pondo à prova” [...]. “- Tá aqui oh, pra quem quiser levar, se o cara quiser levar ele pode levar, as contas depois a gente vê”. Eu acho arretado esse negócio e eu quero levar pra minha vida, quero olhar pro outro e não quero achar que ele é errado não. Quero tratar ele como ele deve ser tratado, até que ele diga que não dá. [...] Acho muito bonito isso! (Educador entrevistado IV).

Os educandos costumam apresentar duas atitudes frente à prática do lanche. A primeira é não se envolverem, por não se sentirem ainda responsáveis por essa proposta. A segunda é terceirizar a responsabilidade por aquilo que é de todos. É na discussão que descobrem a importância do envolvimento e se apropriam dessa experiência.

Isso é uma discussão que quando tem assembleia, isso acaba saindo sempre, porque a tendência do pessoal é falar, vamos colocar uma pessoa na caixinha pra tomar conta, pra resolver o problema. Primeiro, é [...] se ausentar da problemática, aquele negócio não é problema meu. O segundo,

é colocar alguém pra tomar conta, então deixa de ser meu... são duas questões [...] (Educador entrevistado IV).

O lanche é uma atividade que está consagrada na Instituição. Os educadores não mais precisam interferir para que o lanche funcione, demonstrando a autonomia dos educandos em tomar as rédeas nesse processo. No entanto, a entrevistada problematiza que a falta de reflexão por parte da equipe de monitores sobre o lanche, que já é uma rotina, diminui seu caráter crítico e inovador.

[...] Quando a gente falava na fábrica [sobre o lanche], diziam que só existe na Suíça, a autoestima da gente tá tão baixa, que só existe na Suíça. [...] mas eles [os educandos] caminham muito por conta deles, não precisa a gente ficar em cima, não sei se é bom ou se é ruim porque a gente não tá mais refletindo sobre isso[...], [os educandos] vão pegando sozinhos a cozinha todinha, não precisa mais do esforço da gente pra cozinha ser o que ela é, os alunos novos vêem os alunos mais velhos e continuam. Aí, o que talvez a gente não esteja vendo, é refletir sobre isso, vê que tem coisa boa e tudo, mas acostumou, acostumou com aquela história lá e não vê mais a riqueza. Ao mesmo tempo que é uma coisa que tem vida autônoma, não precisa do nosso esforço pra que ela aconteça, mas por outro lado também, a gente não percebe a riqueza, não reflete sobre isso... (Educadora entrevistada IV)

4.1.3.3 Caixinha da sala de aula

Para os educadores o princípio da caixinha é semelhante ao do lanche, um processo de gestão coletiva em que se procura valorizar determinados valores de convivência humana, como já dito. Fortalece a relação entre as pessoas, em que cada um expõe seus problemas e necessidades, firmam-se critérios no uso do dinheiro e compromissos, e se administra a quantia arrecadada mensalmente pela sala.

A caixinha de sala de aula, ela tem valores também, principalmente na questão da solidariedade, de perceber que o companheiro precisa de um dinheiro e que lá que você pode pegar, e além do mais, pegar de que forma? Tem que pedir ao coletivo, porque o dinheiro é de todo mundo, eu perco a timidez de falar as coisas, eu posso expressar aquele sentimento de que eu preciso, eu não fico me escondendo [...]. A partir do momento que a gente combina, a gente faz um acordo, vamos discutir, se eu quero mudar, eu tenho que discutir com todo mundo as mudanças, ter esse espaço para trabalhar essas coisas no coletivo em sala de aula, acho que vejo a caixinha fazendo isso. (Educador entrevistado I).

É pondo em prática a gestão coletiva que se exercita a prática de governança. No CTC, faz-se esse exercício em diferentes instâncias, reafirmando sempre a possibilidade de construção de relações sociais mais democráticas, coletivas e participativas.

4.1.3.4 Como são tomadas as decisões

As tomadas de decisão no Centro se fazem através das reuniões do Cotidiano e das Assembleias. No Cotidiano foi destacado o exercício de representação de forma que ainda prevaleçam as decisões tomadas em conjunto, cabendo aos representantes levarem as opiniões de suas salas e não de decidirem por elas.

[...] olha a reunião do Cotidiano é um negócio que trata um pouco da representação, porque quando a gente escolhe o representante ele [...] é o cara, é o chefe, é o líder, e [...] estão até lá para resolver e tomar até as decisões. Aqui não, aqui é diferente, o cara vai representar a sala de aula, chegando lá, ele vai discutir as coisas, ele não decide sozinho, volta, debate com a sala. (Educador entrevistado I).

O Cotidiano é o espaço prático do que é debatido na Educação Política e vivenciado na construção técnico-teórica da Criação do Saber. É a partir do diálogo e da horizontalidade que o Cotidiano torna-se um ambiente de novas práticas de sociabilidade.

[...] acho que o Cotidiano é o exercício prático do que a gente fala, se não tiver Cotidiano esse negócio mela. Porque o Cotidiano dá essa sintonia com a cozinha semanal, com as outras salas, a discussão do conjunto com relação à limpeza. Eu acho que essa vivência do Cotidiano ela tem peso, porque ela bota em prática o que a gente discute em sala, a gente pratica pela metodologia na construção da técnica. A questão política que não é uma construção muito coletiva como é a aula técnica ... [mas] o Cotidiano entra reforçando este outro lado. É o momento de viver o que a gente fala, e “como é que a gente faz agora, tá rolando um problema, como é que a gente vai discutir? Não, eu resolvo na minha sala, não é só na tua sala, tem que ser com os outros, como é que faz? (Educador entrevistado III).

Outra forma de tomada de decisão entre os participantes, neste caso envolvendo todos os educandos e monitores, são as assembleias. Os educandos, às vezes, surpreendem, mostrando que podem ir além da intervenção dos educadores, tomando-lhes a frente e alcançando os objetivos desejados.

[...] na última assembleia que houve, eu achava que não tinha muito conteúdo pra render muito [...] mas os monitores entraram menos na assembleia e os alunos tocaram a assembleia e saiu umas discussões que eu não achava que fosse dar o que deu. O pessoal chamou, conseguiu destrinchar alguns pontos, conseguiram imprensar algumas pessoas que estavam com desonestidade, tudo feito pelos alunos, os monitores sem entrar muito. [...] Ai se chamou para a questão da responsabilidade, se levantou propostas, se discutiu... [...]. A gente até fica com vontade de mexer mais, mas não dá não, porque o tempo é curto, mas eu me surpreendi. Você bota um monte de gente pra discutir junto e acha que vai ser uma bagunça e aqui não acontece isso, o pessoal assume a responsabilidade que é de todo

mundo, mas eu não sei dizer, não sei avaliar em que nível, mas você sente que naquele momento todo mundo tá preocupado em resolver a questão que é do coletivo. Tem um ou outro que fica disperso, mas a maioria aponta caminhos... (Educador entrevistado IV).

4.1.4 Educação Política

As aulas de formação política são consideradas importantes como forma de expandir o conhecimento em relação à história, à ciência e à cultura geral. Esses conteúdos alicerçam outras visões de mundo, estimulando questionamentos, como os ligados à religião, conforme ocorreu com o próprio entrevistado.

É como eu te disse, eu vim para o CTC mais por causa disso. Certa vez eu estava conversando com Roberta e Roberta dizia “- É doutrinário”, eu disse se é doutrinário ou não, eu não sei, só sei que pra mim é arretado! Falar da história da humanidade, falar do meu passado, que ele é importante para você entender o presente e o que quero para o futuro. Pra mim, a importância de trabalhar essa questão, esse princípio até mesmo da ciência, de ver essa questão da evolução, de ver essa questão do espaço, tempo, então, isso é uma quebra de preconceito dentro da questão da vida a partir da religião [...] o CTC me ajudou a mudar mais ainda a ver outras coisas que eu não estava vendo. Isso aí é muito bom para ajudar os alunos a perceber uma outra forma de ver a vida [...] (Educador entrevistado I).

4.1.5 Contribuições oriundas da vivência do CTC

Diversos foram os relatos sobre as contribuições oriundas da vivência do CTC. Os educadores percebem mudanças em seus educandos, tanto em seus comportamentos dentro da escola, quanto fora dela, como exemplifica o educador abaixo em relação aos educandos que passaram a atuar de forma diferenciada nos ambientes que frequentam, modificando suas relações tanto na família, quanto no bairro.

Olhe, eu vou dizer uma coisa a você, eu tenho dois alunos da comunidade onde eu moro, esses meninos não se envolviam em quase nada do pondo de vista da política, de nada... Estudou aqui. Então, eles se envolvem na luta do bairro, se envolvem, buscam participar das questões do sindicato que não participava antes. [...]. [Na família] eles conviviam discutindo e distribuindo os trabalhos dentro de casa [...]. É claro que [não é aquele] sentimento de você está militando dentro do sindicato, hoje não é mais isso, mas a partir do momento que você mexe com a vida da pessoa, da família, a pessoa se envolver até mesmo na luta do bairro, mesmo não participando da associação, mas ele se envolve na luta do bairro, Ôxe, é arretado! O cara chega, quer participar da reunião mesmo não sendo da direção, ele se preocupa com o colega que está lá desempregado, ele não se preocupa só com ele, é outra vida, é outra situação na vida dele, é outro momento, mexe muito com a vida deles. (Educador entrevistado I).

O relato abaixo enfatiza a mudança pessoal de um educando na relação com os filhos e esposa.

A esposa dele dizia todo o dia: “- Nego, não vá pra essa escola”, ele larga de tarde, cedo, acho que duas horas, aí tinha que ir pra casa, olha a preguiça! Gosta [de novela], é noveleiro, toma banho, janta, aí, a mulher “- Nego, vamos assistir a novela, vai não?”. Ele vinha, vem ainda, aí, quando chegava aqui o método não ajudava, que ele queria tudo pronto e eu muito grosso, muito duro, ele dizendo. No início, ele falava lá [...], perguntava as coisas e eu ao invés de dizer, perguntava [novamente]. Na hora de fechar o assunto não sou eu quem fecha [...] e isso agoniava muito ele, a mulher puxando [...]. Ele diz que não saiu porque tinha que prestar conta a quem apresentou ele, aí, ficou nessa péinha, hoje ele diz “- Eu estaria arrependido se tivesse saído, porque eu não via uma porrada de coisas. Minha filha de onze anos, nunca me deu um cheiro, hoje ela corre, me abraça, me dá um cheiro, meus filhos me viam como um mostro, como um inimigo, um carrasco, hoje eu ganho abraços dos meus filhos, estou sendo visto pela minha esposa “- O que tu tem agora? Por que estás tão calmo?” “- Ela sai cobrando[...] a diferença que eu estou, que nem eu estava sabendo bem direito o que era”, “- E eu devo tudo isso ao CTC, eu mudei, estou mudando, e quero mudar ainda mais como pessoa [...]e como profissional estou muito satisfeito”, [...] Aí, quando ele disse, “- eu não beijava minha filha”. Aí, eu disse, que danado tu tinha, peste? Ele disse, “- porque pra mim, menino é menino, não estou comprando roupa pra eles, não estou dando comida?” Eu disse, “- e é, bicho? “- agora eu estou vendo, [...] a questão humana, chegar a entender a questão política, entender o outro[...] Aí, eu digo, valeu meus vinte e dois anos [como educador no CTC] (Educador entrevistado II).

A junção entre as três práticas, “Educação Política”, “Criação de Saber” e “Cotidiano” tocam os educandos de alguma forma, pois abrange aspectos teóricos, práticos, técnicos e da gestão da Instituição, abrindo um leque de possibilidades para o envolvimento dos educandos de acordo com o que mais se identifiquem.

E isso faz parte justamente tanto do Cotidiano, da própria metodologia, da forma de dar aula, mas também da Formação Política [...] as vezes você não consegue avançar na Formação Política, mas avança no Cotidiano. Você tem prática e tem teoria, você unindo os dois, aí, o camarada não está gostando muito dos textos, mas consegue vivenciar isso aqui. Então pra ele, ele vivendo isso aqui já muda na vida dele. Tem coisas que muda com a Formação Política, se o cara quer ser um dirigente, quer ser isso, as vezes mexe por aqui, as vezes não mexe por aqui, mexe na questão da metodologia, ele começa a perceber uma outra coisa, o formato de você discutir aqui em sala de aula, isso ajuda muito. (Educador entrevistado I).

O entrevistado também ressalta a contribuição em relação à técnica adquirida, comparando-a à outras escolas de ensino profissionalizante, como é o caso do SENAI.

[...] da questão técnica. Eles conseguem ser diferentes de outros trabalhadores na fábrica. Observa só uma coisa, o cara fez mecânica e fez pneumática aqui comigo, foi para a Microlins, trabalhava lá e queria ser

mecânico. Aí, abriu uma vaga, ele fez o teste e passou. [...] o certificado do CTC não vale, e foi fazer dois meses no SENAI, só fazia dormir lá, “- eu dormia lá, por causa de que já tinha o conhecimento”, mas era para garantir o espaço. [...] (Educador entrevistado I).

Em se tratando da mudança na vida deles próprios, monitores, a mudança na visão de mundo é a mais frequente, sendo ressaltados aspectos também pessoais, de autorreflexão, assim como os políticos. Tais modificações repercutem nos diversos ambientes de suas vidas sociais.

[...] eu tinha uma ideia vaga, mas a quem eu perguntava não tinha resposta, eu não tinha estudado, que você estudando você tem até uma ideia de algum autor, às vezes de algum historiador. Aí, você encontra, pelo menos você sabe perguntar, e eu não sabia nem a minha dúvidas das coisas. E o CTC foi quem jogou as ideias, o ideal mesmo de conhecer o outro lado da vida foi do CTC. Eu tinha dúvida, mas as dúvidas eram tão monstruosas que eu não sabia nem perguntar [...] (Educador entrevistado II).

[...] foi a prática, a vivência prática mesmo, viver desse jeito é muito bom, da forma como o CTC propõe o viver, a questão da construção, da valorização, de como olhar pro outro, isso mudou muito a forma de eu pensar a vida. Isso mudou a minha vida, é uma coisa que se relaciona, você vive uma coisa aqui e não tem como, você leva isso que você vive. Aí, mudou minha forma de encarar as coisas, de como olhar para a mulher mesmo. A sociedade ensina a ser bem machista, eu ainda sou machista, não posso negar isso, não vou dizer a você que eu não sou, eu sou bem machista, mas a cada vez eu fico pensando, como é que tô agindo [...] (Educador entrevistado III).

O papel da crítica e autocrítica, entre os companheiros, é importante no processo de elaboração e de crescimento pessoal, conforme os relatos abaixo,

Aí, essas coisas eu fui aprendendo, fui vendo, fui vendo algumas discussões aqui, tinha alguns quebra, umas discussões na equipe dos monitores meio barra pesada, eu ficava olhando... eu tô nisso aí. Inácio [ex-monitor] às vezes, quando falava aquelas loucuras, eu ficava, poxa... quanto que eu tenho disso aí, quanto eu não tenho, quanto que eu não quero ter, né? Foi um aprendizado, Inácio cresceu e eu também fui junto, fui junto, não tem como... Foi muito bom, mudou muito, muito mesmo. (Educador entrevistado III).

[...] a relação de estar junto, de criticar, de criticar o outro, são práticas que tem no CTC [...]. São práticas que são propostas, não sei se é diretamente, mas estão na proposta do CTC de você estar disposto, de poder criticar, a questão das provas, quando você coloca um cara pra avaliar o outro, para corrigir a prova, tem que estar disposto a ouvir do outro e aceitar. Porque o outro é um cara igual, isso tá muito no papel do professor. Essa história da crítica é fundamental, na produção a gente tem isso, é muito forte de falar... Tem que estar disposto a ouvir a crítica e aceitar, e também fazer crítica, não pode ter receio de falar as coisas, não vou criticar Fulano porque ele pode se magoar, pode ser duro, mas a pessoa vai pensar. Às vezes não, às

vezes a gente faz uma crítica que não vale, mas só vai saber quando o outro se colocar... a gente tem vivido isso muito na prática aqui no grupo [Zerbine, grupo de trabalho de eletrônica] e isso ajuda a gente a crescer, sem receio. [...] (Educador entrevistado III).

Ao se descrever antes e depois do contato com o CTC, o educador retrata a contribuição da escola em relação à sua compreensão de mundo e juntamente com ela, a compreensão das relações humanas presentes nesse mundo.

[...] antes eu era só um trabalhador comum, sem perspectiva, com pouca experiência. Era uma pessoa que saía do segundo grau, achando que o mundo era de um jeito e comecei a perceber que era de outro quando comecei a trabalhar. Eu tinha muita dificuldade com essa questão da vida. Eu vivia imaginando um mundo que todo mundo era bom. Tinha dificuldade, a gente sempre foi muito regrado as coisas, não gastar muito, mas foi uma vida boa, mas sempre no limite. Eu achava que o mundo era muito bom, mas quando você vê as diferenças, no trabalho, foi um choque! Depois do CTC, um bocado de lacuna da compreensão da realidade foi preenchida, com relação à questão do trabalho, da sociedade de um em relação ao outro, não era aquela questão de amigos, quando se vive entre amigos é uma coisa, quando não, é outra coisa. [...] Eu sou uma pessoa hoje em formação, eu era uma pessoa pouco informada, sem entender o mundo, achava que faltava pouquinho pra entender, mas depois descobri que não, faltava pouquinho não, e descobri isso depois que eu vim pra cá. Como a música [...] “eu sou um operário em construção”, o CTC está fazendo uma parte dessa construção (Educador entrevistado III).

4.1.6 Como prosseguir?

A práxis político pedagógica da Instituição, em seu trinômio, Criação do Saber, Educação Política e Cotidiano, contribui para uma formação questionadora e consciente, formando trabalhadores cidadãos reflexivos. Porém, educadores ressaltaram a ausência de reflexão em relação a essas dinâmicas, descritas como rotina na Instituição. Apontam a necessidade de reflexão tanto dos conteúdos teóricos, quanto em relação ao instrumental do CTC, como forma de renovação de sua práxis.

[...] o que acontece a gente tá repetindo eu acho, a gente tá fazendo o que faz há vinte anos e não tá refletindo, acho que tá muito pobre. E assim, a gente dá um remédio pra outros que a gente não toma. A gente faz a capacitação na parte de formação política [para educandos] [...] Aí, o aluno vem pra cá e precisa participar da formação política e cada um da gente, tá fazendo o quê? Ou já não precisa? Ou já é esse o trabalho que a gente faz de um ano pro outro [...] Qual é minha formação política, onde é que eu me formo politicamente? Onde é que eu tô estudando? Em que horário? Quando eu dedico um horário da minha vida pra estudar política? Termina sendo um saco se assistir 10 anos o mesmo filme, por que não mexer nisso também?(Educadora entrevistada IV).

O relato acima nos leva a questionar qual a fonte de re-atualização política dos monitores e essa nos parece ser o engajamento político e estudos. Dos entrevistados, dois relataram atuar politicamente, um no PC do B e na associação de moradores do seu bairro e outro no movimento de Economia Solidária. Quanto à trajetória política, três relatam participação anterior, dois em movimento sindical e uma em movimento de bairro, trabalhando com alfabetização de adultos.

Há um movimento recente no CTC, para que todos os educadores participem de estudos coletivos semanais. Dentre as diferentes Equipes, a de Economia Solidária ,já há mais tempo, vem estudando, com reflexão teórica sobre sua prática e produção de textos relativos as suas experiências.

Outro aspecto que dificulta a renovação do instrumental da Instituição é a diminuição do exercício da crítica. Segundo os entrevistados, a equipe atual de monitores perdeu grande parte dessa prática, que acrescida de menor tempo para estudos, tornou as reflexões sobre as práticas existentes mais superficiais. Com isso, sem reflexão o trabalho não se re-cria, ficando limitado às técnicas procedimentais sem aprofundar e ressignificar a sua razão de ser.

Essa história da crítica é fundamental. Na produção a gente tem isso é muito forte de falar... Tem que estar disposto a ouvir a crítica e aceitar, e também fazer crítica, não pode ter receio de falar as coisas, não vou criticar Fulano porque ele pode se magoar, pode ser duro, mas a pessoa vai pensar. Às vezes não, às vezes a gente faz uma crítica que não vale, mas só vai saber quando o outro se colocar... a gente tem vivido isso muito na prática aqui no grupo e isso ajuda a gente a crescer, sem receio. A gente tem uma quebra disso na equipe do CTC, as pessoas não falam mais, têm muito receio. Até eu tô sentindo receio de falar, antes eu não tinha não, eu falava... mas agora eu tenho receio, porque as vezes eu fico pensando, pra que é que eu tô falando isso? Porque às vezes você fala e dá um parecer de que você tá querendo ser o dono da razão, eu mesmo não tenho essa pretensão não, mas não fica claro. Eu tô percebendo isso pelo reflexo que causa. Ai, eu tô um pouco receoso, eu tenho que ver outra forma de fazer. Também por reflexo histórico de outras situações, que você fala, o cara se ofende e vira briga pessoal, porque já aconteceu isso, às vezes até umas discussões sobre como fazer com os alunos, aí, discorda e acaba virando uma discordância pessoal... (Educador entrevistado III).

[...] eu acho que a gente tá até perdendo, essa parte a gente tem perdido, saem bons eletricitistas, sem dúvida, eles têm mais iniciativa [os educandos]. Agora, é muito mais sutil isso, né? Por que eles saem assim? Por que é que do CTC eles saem assim? Por que aqui é desse jeito? E até isso acho que a gente tem perdido, porque as pessoas estão fazendo... “- Não no CTC é assim”, essa é a pior resposta que tem, porque está decidido, é norma, vai

dizer que é norma de uma coisa na Criação do Saber, matou, ne? [...] A outra coisa também é a consciência, é mais fácil fazer isso do que refletir sobre o que estou fazendo, aí, vai fazendo, fazendo e acha que tá fazendo a melhor coisa, aí, falta a questão do estudo, da crítica, eu acho que a equipe perdeu muito a capacidade de crítica e autocrítica [...] eu acho que tem a ver com o aumento da equipe, com o pouco contato fora do trabalho, de relação, e eu acho que a gente fazia isso mais, fazia crítica e se autocriticava mais, a gente trabalhava isso melhor, que é outro remédio que eu acho que a gente receita e não toma, da autocrítica em sala, e se a gente não usa, termina fazendo molecagem, porque a gente tem recursos que é pra fazer a crítica e autocrítica, mas a gente mesmo [monitores] não trabalha isso bem, e cada vez a gente tá se afastando do outro, então tá ficando mais difícil, então eu acho que a gente vai ter que interpretar isso aí [...], mas porque criticam e ficam com raiva depois, aí, realmente não é pra criticar (Entrevistada IV).

A falta de dinheiro e a necessidade de se ter outras fontes de renda é apresentada como justificativa para essa deficiência da equipe por alguns dos entrevistados. Outra justificativa é a ausência de uma formação continuada dos próprios educadores, com estudos frequentes, o que em alguns relatos aparece atrelado à equipe sobrecarregada, trabalhando em diversos lugares para poder se manter, sobrando pouco tempo para se dedicar ao CTC. Há relatos de educadores mais antigos que mencionaram a maravilha que era o CTC no passado, quando todos recebiam o suficiente para se dedicar exclusivamente às atividades do Centro.

O CTC já se readaptou que só um peste para atender essas demandas [...] econômicas [...] aí, cada coisa dessa vai arranhando a proposta, que aí vai abrindo mão [...] da nossa proposta de educação para atender o novo momento da crise e para o CTC não fechar. Tudo isso pra mim enfraquece. Porque antes os gringos pagavam um salário que você... bom, economicamente, eu não preciso ficar em busca de outra coisa, vou me dedicar inteiramente de corpo e alma ao CTC para pensar em estratégias e tal, porque eu não tenho que estar em outro emprego, tá correndo. Não, era só no CTC, quando eu cheguei aqui e até 1995, era isso, era uma maravilha, porque aí você não tinha que correr atrás das coisas, era uma diferença muito grande, as pessoas que trabalham em outro canto (Educador entrevistado II).

Outra carência se dá em relação à falta de continuidade do trabalho com os educandos. Muitos deles se identificam com a proposta do Centro, voltam para fazer novos cursos, ou retornam como voluntários, mas não há uma política da escola que subsidie um trabalho contínuo para que os egressos tenham um ponto de referência, de apoio.

Alguns que amam o CTC, aí, vêm aqui, todo mês [depois que saem da escola] prestando conta do que está fazendo, o que está começando... Passa um tempo, aí, abusa porque não tem chamário, você conversa com o cara, mas

daqui a pouco... É não sei, o CTC deveria pensar num troço que tivesse a continuidade, que [...] mantivesse a chama acesa, seria um grau a mais. Sei lá uma formação política, um curso de educação política, não sei, o que era depois de como pensar a sociedade, porque a gente faz ela aqui mas...fica ali, dali daquilo que a gente pensou o ano todo[...] Esta escola merece ter esse tipo de estágio, porque capacita o cara, mostra a ele um monte de coisa diferente e devolve ele para o sistema. [...] Ai, o sistema engole ele de novo [...]. (Educador entrevistado II).

O período de um ano de estudo acaba sendo pequeno para realizar transformações mais profundas e contínuas. O educador, no relato abaixo, afirma que o CTC abriu os caminhos para uma nova visão em sua vida, mas é no grupo de trabalho de eletrônica (Zerbine) onde ele as coloca em prática, transformando as relações no seu dia a dia.

O CTC influenciou na ideia, porque a vivência prática do CTC em um ano é muito curta. Zerbine influenciou na vida prática, no cotidiano, no dia a dia mesmo, as relações, as pessoas, a forma de cada um tratar determinadas questões. Acho que o que quebra mesmo, a questão que foi forte para mudanças [...] individuais, acho que foi a relação dentro do grupo. [...] e a gente vivencia isso a partir dos princípios do grupo mesmo, discussão clara, aberta, de ter a relação do que está fazendo, da questão da abertura de um para com outro, de estar aberto, de estar disponível, ter disponibilidade de ajudar, de se questionar. [...] Para mim, a riqueza da vivência, é justamente por em prática aquilo que não ficou na teoria, não ficou só na conversa na sala de aula, é de fato a vida. [...] o que de fato eu percebi foi isso, aqueles valores que a gente discutia estavam sendo postos em prática o tempo todo. [...] A construção coletiva, a divisão do conhecimento, a abertura crítica, essas coisas. (Educador entrevistado III)

Eu acho que o CTC traz uma [...] construção vivenciada na prática, no Cotidiano, na sala de aula, que é naquele momento a construção, e a quebra de alguma coisa, quebra de alguns valores, mas o tempo é muito curto, isso tem que ser levado mais para a vida, para o cotidiano do trabalho. E Zerbine faz isso, dá continuidade a essa história. O CTC faz a sala de aula durante o processo de aprendizado em sala de aula, a perspectiva é que seja levado aos alunos e Zerbine levou isso e colocou bem em prática, no grupo isso é bem nítido. Tem o conflito normal, é o conflito da construção, que é esse conflito de diferenças, que eu acho que é onde tá a maior parte da riqueza dessa história [...]. (Educador entrevistado III).

A entrada de educadores ex-educandos na Instituição, cuja bagagem política e teórica era mais restrita é também um dos motivos para a reprodução das técnicas do CTC sem que haja maiores aprofundamentos, uma vez que se torna mais difícil de reconhecer onde está deficiente quando não se tem a compreensão de que se está em déficit.

[...] a equipe cresceu, [...] economicamente, para segurar a onda que o CTC teve, teve que trabalhar em outros lugares que aqui só no CTC não dava, aí, a atenção aqui na escola diminuiu, com isso reflete em todo o conjunto, eu tenho certeza disso. Que é diferente que a gente não trata das coisas como a gente tratava naquele tempo, muitas coisas vão embora, e isso reflete em sala de aula. Sem contar que a gente perdeu pessoas importantes: Tadeu, Mexicano, Emanuel, rapaz, Emanuel, [...] Luiz [...] quer dizer, pessoas afinadas com a educação. Aí, tem os ex-alunos, é uma maravilha, mas o CTC tinha que estar se preocupando, ter reeducado as pessoas para de fato assumir com todo peso. Não fez isso, aí, foi enfraquecendo em todos os lados, pela questão ideológica, ela tem que estar sendo aceita permanentemente. [...] Às vezes o monitor viveu como aluno, mas não tem gestão da equipe como centro, “- vamos estudar, vamos ver o que é isso”, não tem, acho que nesse ponto o CTC está fraco (Educador entrevistado II).

Eu acho que às vezes as pessoas, [...] não sabem que não sabem, estás entendendo? Porque quando você começa a mexer, vai percebendo a sua ignorância, mas também se não vai, acha que tá tudo bem [...] (Educadora entrevistada IV).

Essa falta de reflexão está intimamente atrelada à diminuição do exercício da crítica e autocrítica, tornando-se um ciclo difícil de reverter, uma vez que um dos pontos de partida seria através das reflexões conjuntas, nas quais as críticas são cruciais para a renovação.

Outro problema apresentado a partir da atual crise econômica do Centro é a rotatividade de seus educadores que, segundo relatos, parecem se qualificar no CTC e posteriormente seguem novos rumos, deixando a Instituição prejudicada. Isso ocorre em virtude da modificação do perfil desses sujeitos, que deixaram de ser militantes, cuja opção de vida era atuar no Centro.

Quando os antigos educadores militantes foram sendo gradativamente substituídos por ex-educandos, a partir de 1995, o CTC teve uma queda na qualidade de seus profissionais, uma vez que estes possuíam menor formação técnica e política. Para esses novos profissionais, a oportunidade de trabalhar em uma instituição como o CTC era de grande valor, tanto salarial quanto técnico-político. Tratava-se de profissionais cujas bagagens formativas não lhes proporcionariam melhores condições de trabalho no mercado de trabalho formal e estavam sendo absorvidos pelo Centro em virtude de sua identificação, dedicação e conseqüente possibilidade de crescimento.

Isso teve como conseqüência educadores cuja razão do trabalho no CTC deixou de ser uma opção política de vida, passando a ser a necessidade financeira. Esta seria

uma das consequências de a crítica ter se tornado tão ofensiva, pois o medo de perder o emprego passou a existir. Como menciona a entrevistada abaixo,

Eu acho que foi mais esse processo, aí, de não ter mais ex-alunos, não teve tanta preparação, digamos de não ter sido opção, então a realidade é essa, é opção tá aqui ou não é opção, é opção ou é necessidade, eu aqui tô por quê? Por que eu não arrumo trabalho fora? Ou porque mesmo tendo fora, eu prefiro estar aqui, então é uma pergunta muito grande, porque a pessoa fica aqui porque não arranja trabalho lá fora, dá medo, [...] fica sempre arriscado e quando você tá mais tranquilo nisso, não acontece (Educadora entrevistada IV).

E é isso que eu queria, queria que as pessoas tivessem aqui mesmo podendo estar em outro canto, e o que tá acontecendo está sendo o contrário, a gente está formando as pessoas pra ser uma pessoa melhor, aí, vai fica melhor e sai, então, [...] a gente tem que pegar uma pessoa quase do zero pra fazer tudo de novo e não é a mesma coisa, não tá melhor assim, e também as pessoas que entram eu não menosprezo isso não, eles vem pro CTC pra mudar a vida das pessoas [...] (Educadora entrevistada IV).

Outro aspecto apontado por diversos educadores é a falta de perspectiva de vida dentro da Instituição devido à crise econômica que ela enfrenta. Cada vez mais as agências de fomento estão se retirando e estão ficando apenas os projetos pontuais e com pouco tempo de duração, o que prejudica a relação do compromisso com a Instituição.

[...] eu não vim pra cá passar um projeto, mas eu tinha, assim, digamos um pouco de garantia disso, né, pelo menos não ia sair ano que vem se terminasse o projeto [...]. Agora eu digo uma coisa, a pessoa vem pra cá pra trabalhar num projeto como Restauero, por exemplo, assim bem focalizado, no vermelho ou como um Consórcio, dos projetos da prefeitura, o que a gente pode querer de compromisso, é uma coisa que pra mim me assusta, chamar as pessoas para fazer formação, a não ser o caso se a pessoa esteja se solidarizando, mas, aí a pessoa acha que só o CTC tá ganhando em fazer formação. Ou compromisso da pessoa fora do horário de trabalho, já que a pessoa vai estar daqui três meses fora, eu acho que é forte, sabe, o que a pessoa vai ter, é como se [...] a pessoa não sente um compromisso [...] (Educadora entrevistada IV).

Como já mencionado no histórico, um dos caminhos encontrados pelos monitores para a crise econômica foi a formação de oficinas de trabalho. Outros educadores têm trabalhado em outros locais, acumulando funções e salários, uma vez que o pago pelo CTC tem sido muito inferior ao valor de mercado.

A Crise hoje já é vista não apenas como um período ruim, mas sim como um processo irreversível, em que o CTC terá cada vez mais que se tornar autônomo com fontes de rendas próprias, pois as agências de fomento internacional têm se retirado e o apoio das nacionais tem sido pontual.

[...] é a capacidade de usar, um recurso do CTC pra questão de formar grupo, da pessoa se sustentar e poder dar uma condição, de ter uma condição de contribuir pro CTC, que não é só a gente depender de salário do CTC, porque cada vez mais os salários vão minguar,[...] com menos projetos a gente vai tá buscando assim mesmo, [...] aí, a gente tem esse espaço no CTC, pra que as pessoas possam utilizar dos recursos, da infraestrutura pra que ela possa dar sobrevivência não só ao seu trabalho e possa apoiar as ações do CTC, que é uma coisa que acontece, que eletrônica tem condição de fazer isso, porque mecânica precisa fazer isso[...] mecânica eu já acho que tem maior serviço pra sustentar o curso, se manter, né, trabalhar, formar e ajudar o CTC.

Apesar das dificuldades apresentadas, todos acreditam que os resultados do CTC, em relação aos educandos, continuam sendo satisfatórios, tanto em relação à qualificação técnica, quanto política, conforme pôde ser observado no item “Contribuições oriundas da vivência do CTC”. Isso ocorre devido à autonomia das práticas vivenciadas no Centro, nas quais os educandos tomam a frente e as gerenciam.

A origem dos educadores é semelhante a dos educandos, uma vez que a sua maioria é composta por trabalhadores que atuavam no setor fabril. Foram semelhantes também, a motivação que os levaram a procurar o CTC e o choque inicial em virtude do contato com a Criação do Saber.

Os educadores que foram educandos são, geralmente, aqueles que a partir do contato com a escola identificam-se tanto com sua proposta que mesmo após o término do curso continuam a frequentá-la, como forma de manter acesa a chama que os encantou e a partir da necessidade da escola vieram a integrar o seu quadro de monitores.

Em relação à práxis dos educadores como monitores na Instituição foram destacados, não se apresentarem como detentores de conhecimento e poder, estimularem a construção conjunta, incentivarem a desmistificação do erro. Afirmaram estimular novas relações a partir do trabalho coletivo na confiança entre os educandos, construindo condições de participação e responsabilização de todos. Destacaram mudanças, tanto pessoais, quanto em seus educandos como forma positiva da vivência nos cursos e nas atividades do Centro.

Até o momento, para a crise econômica foram encaminhadas duas vias de solução pelos membros da equipe, a constituição de oficinas de trabalho e a acumulação de mais um vínculo de trabalho. A primeira parece criar condições mais orgânicas entre o trabalho externo e aquele no interior da Instituição, integrando práticas, reflexões

políticas e princípios de Economia Solidária. A segunda tem restringido o tempo dos educadores, disponível à Instituição.

A rotatividade de monitores, falta de capacitação permanente e de reatualização metodológica, a diminuição dos espaços para crítica e autocrítica e a diminuição de tempo dos educadores parece favorecer um processo de rotina e burocratização das atividades pedagógicas do Centro.

CAPÍTULO V

RELACIONANDO A CRIAÇÃO DO SABER COM FREIRE, MARX E GRAMSCI

No presente capítulo serão apresentadas, brevemente, algumas formulações sobre cidadania, aquisição de direitos e sua relação com a educação. Em seguida, serão analisados e interpretados os dados coletados, a partir das concepções de Freire, Marx e Gramsci.

Cidadania é uma palavra em voga no momento. A crença inocente de que o alcance de um governo democrático traria instantaneamente o exercício da cidadania plena prevalecia no inconsciente coletivo da sociedade civil organizada durante a luta pelas Diretas Já, porém caiu por terra após a democratização do sistema de governo.

A abertura política nacional em 1985, com liberdades individuais e político-partidárias, não gerou maiores mudanças na estrutura desigual da sociedade brasileira. Não bastou o direito ao voto e à participação para nos constituirmos em uma sociedade participativa e democrática. Como mencionou Carvalho (2003, p. 08), “O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como segurança e emprego”.

Dessa forma, pode-se observar que o conceito de cidadania é mais complexo do que a elaboração de um conjunto de leis garantidoras de direitos, tais como, os de liberdade e de participação. O conceito de cidadão pleno, teoricamente, tem como base o alcance de três categorias de direito: civis, políticos e sociais. Carvalho (2003) define esses direitos da seguinte forma,

Direitos civis, de forma sucinta, são aqueles ligados aos direitos individuais, tais como, direitos de liberdade, de igualdade, direito à propriedade, garantidores das vontades de ir e vir, de escolha, liberdade de expressão e pensamento, entre outras. São eles que orientam, a partir do critério de uma justiça independente e imparcial, a existência de relações civilizadas entre as pessoas.

Os direitos políticos são aqueles relativos à participação política dos cidadãos, tais como, o direito a voto, a candidatura, a manifestações políticas, a organização de partidos, entre outros. Os direitos políticos têm como principal função garantir a

liberdade de partidos e parlamento, além da livre escolha em seu sistema representativo, tendo como base o conceito de autogoverno da população.

Os direitos sociais são os que permitem a participação no patrimônio coletivo da sociedade, funcionando como uma forma de “redistribuição” ou compensação das riquezas. São eles, os direitos ao trabalho, à educação, à saúde, à aposentadoria, etc. Seu princípio norteador é de justiça social, uma vez que visa à diminuição das desigualdades sociais existentes no sistema capitalista.

Assim, resumidamente, os direitos civis garantem a vida em sociedade, os políticos a participação no governo da sociedade e, por fim, os sociais a participação no que é produzido coletivamente por essa sociedade (CARVALHO, 2003).

Porém para o alcance de uma cidadania plena não basta a garantia de direitos, como se apresenta a perspectiva liberal do termo. Deve-se ter a participação e inclusão plena dos cidadãos na sociedade. Nesse sentido, a educação passa a ser a fomentadora de uma proposta real de cidadania, indo muito além do alcance e delimitações de direitos e deveres.

É partindo desse princípio educativo que o CTC e as escolas do CET procuram atuar, como pôde ser observado nas definições sobre as bases norteadoras de suas propostas político-pedagógicas. É de grande valor não apenas esta práxis, mas a sua construção, como pedagogia autônoma que teve como base as próprias experiências nos vários centros componentes do CET. Isso expressa a trajetória de um processo de empoderamento partindo da prática dos trabalhadores.

Assim a constituição da proposta político-pedagógica do Centro de Trabalho e Cultura, não se deu de forma estanque, partindo-se da teoria para se chegar à prática e sim fundamentalmente a partir do trabalho que vinha sendo realizado em sala de aula, das reflexões oriundas dos encontros das Escolas de Trabalhadores, acrescidos de discussões entre os educadores e da prática com os educandos. É importante ressaltar que a práxis pedagógica do CTC é resultado do acúmulo e esforço desses trabalhadores militantes.

No entanto, nessa práxis encontram-se aproximações com pensamentos expressos na obra de Freire, Marx e Gramsci. Embora naquele momento, tais pensadores estivessem no auge da disseminação de suas teorias, nenhuma delas porém, determinou caminhos a serem desenvolvidos pela Instituição, como pode ser

comprovado pelos dados aqui analisados. Ao que parece, os próprios trabalhadores foram sujeitos neste processo de construção da proposta pedagógica.

Eram trabalhadores que tinham como objetivo a oferta de uma formação profissional com vistas à transformação social. A percepção da técnica como não neutra foi fundamental nesse processo. Por isso, o desejo de se formar trabalhadores nos “moldes” dos trabalhadores, rompendo com o processo de adestramento oferecido pelas escolas profissionalizantes formais da época. O princípio destas escolas era formar trabalhadores, para inserir-se no mercado de trabalho, mas trabalhadores diferenciados, bons operários, ou seja, com conhecimento – tanto teórico, quanto técnico e político.

Com isso, partindo da práxis pedagógica do Centro de Trabalho e Cultura, buscou-se relacionar a ela concepções de teóricos, como Paulo Freire, Marx e Gramsci, nas quais foram vislumbradas proximidades com a práxis da Instituição. Tais proximidades podem ser encontradas nas concepções teórico-metodológicas e nas atividades da Instituição.

Apesar de tais autores possuírem aspectos político-ideológicos divergentes, são utilizados no presente trabalho por diferentes razões. Antônio Gramsci é o teórico que mais se aproxima da proposta político-pedagógica do Centro. Este autor possui produção teórica suficiente para embasar conceitualmente a práxis pedagógica da Instituição, porém é sabido que no momento da constituição da práxis do CTC, Gramsci havia sido pouco divulgado no Brasil, ao contrário do que aconteceu com Marx e Freire. As ideias desses dois autores haviam sido disseminadas nos movimentos sociais brasileiros e sendo o CTC fruto direto da atuação desses movimentos, presume-se que tais autores possuíram influências, mesmo que indiretas, na constituição da proposta da escola. Nesse sentido, destaca-se Paulo Freire por ser originário de Pernambuco e ter tido atuação forte nos movimentos sociais pernambucanos, de onde tirou subsídios para a constituição de seu método de alfabetização de adultos. Assim Freire, além de conterrâneo do CTC, exprimiu intensa influência nas atuações pedagógicas e políticas tanto pernambucanas, quanto nordestinas e brasileiras, não estando o CTC excluído desse contexto.

5.1 A problematização na Criação do Saber

A teoria paulofreireana defende uma educação problematizadora, que venha a compreender e questionar as relações de opressão presentes na atual sociedade

capitalista. Questiona a relação opressor/oprimido, uma vez que a produção capitalista se “ajeita”, “re-ajeita”, moldando-se de diferentes formas, mas possui como constante a relação desumanizadora presente na exploração do homem pelo homem.

Esta desumanização está vinculada à diminuição da capacidade de criação humana, que por sua vez, relaciona-se à redução ou falta de problematização de sua realidade. Ao deixar de se questionar sobre a realidade opressora, deixa-se de criar novas perspectivas para mudá-la. O homem não mais exerce o papel de criador através do trabalho, transformando seu meio e a si mesmo. Passa apenas a reproduzir aquilo que já está posto, não mais projetando suas condições sociais. Assim, o trabalho que de acordo com Marx, deveria libertar e segundo Freire, alimentar a construção do “ser mais”, passa a ser uma atividade mecânica e segmentada, escravizando o ser humano.

Freire defende que tais circunstâncias, apesar de serem frutos de um processo histórico, não devem ser vistas como “destino dado,” sem se deixar de questionar e lutar contra. São baseadas em uma “ordem injusta” que permite a sua perpetuação. Cabe então aos oprimidos lutar pela restauração do seu “ser mais”. Por hospedarem em si características opressoras, não devem reproduzi-las, isto é, vir a ser um opressor. Assim, devem libertar-se a si e aos que os aprisionam, já que a violência dos opressores também os desumaniza. Acrescenta o autor:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos sejam de homens ou de povos e se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. (FREIRE, 1974, p.32).

Esse processo de libertação não é algo fácil. O medo da autonomia faz dele um processo árduo, como diz o autor, um “parto doloroso”. Aos oprimidos, que sempre foram tratados como objetos, mesmo depois de terem consciência de sua condição de opressão, não se sentem capazes de serem sujeitos e temem a liberdade. Os oprimidos introjetam a visão que os dominadores possuem deles, se autodesvalorizam (autodesvalia). É difícil, pois se encontram acomodados e imersos na engrenagem dessa relação desumanizadora. Além do que, uma vez libertos, devem caminhar com seus próprios pés e isso os amedronta. Porém, enquanto envolvidos na estrutura de dominação, não se sentem capazes de fazê-lo por si só.

Para tanto, o processo de libertação se dá na relação homem/ mundo, mas também na homem/homem, um com o outro e em comunhão. A união dos oprimidos também os alimenta, dando-lhes força na ressignificação e recompreensão de suas relações sociais. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1974, p.79).

É através do sentimento de sentir-se capaz de fazer e refazer a si, a seu mundo, à realidade, juntamente com a consciência de que isso lhe foi roubado que vem a força motriz para a busca de um novo mundo. Por isso, o autor acrescenta, “a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.” (FREIRE, 1974, p.36).

Este processo se dá pela responsabilização dos indivíduos, uma vez que ser livre também implica em ser responsável, ativo, admirar, aventurar-se, assumir as suas escolhas e caminhos. Tudo isso galgado na práxis, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1974, p.40).

Freire, assim como Marx, defende que a ação para ser humana ocorre numa realidade objetiva que se dá através da relação homem/ homem e homem/ mundo, desafiando-se e projetando-se, por meio da ação e reflexão – práxis - que capta a realidade, a compreende e assim a transforma (FREIRE, 1974, p.42).

Dessa forma, o homem se apresenta como ser inacabado, seu devir é uma constante construção; Freire acrescenta, uma permanente busca pelo “ser mais” (1974, p.63). Com base nestas premissas Freire constrói a “pedagogia libertadora”, em contraposição àquela presente na educação tradicional, dita pelo autor como “educação bancária”.

Na educação bancária, a relação de dominação se perpetua, pois os educandos são sujeitos passivos, enquanto o educador é o sujeito ativo, detentor de conhecimento que vai depositando conteúdos nos educandos, “recipientes vazios”. Desta forma, não se constrói conhecimento, ele já vem pronto, apenas é reproduzido. Isso mantém a relação de “imitação do mundo/ adaptando-se a ele”. Formam-se homens espectadores, homens no mundo e não com o mundo, com consciência mecanicista, compartimentada, “passivamente abertos ao mundo que irá “enchendo-os” de realidade (FREIRE, 1974, p.71).

Os conteúdos abordados são abstratos, distantes da realidade, do concreto. Inibe-se o pensar, controla-se a ação, deixando os homens como “ajustados” ao mundo real.

Na educação bancária, Freire afirma não haver conhecimentos, uma vez que não há o processo de se conhecer, de desvendar, mas sim de memorização dos conteúdos, sendo condicionados à sua reprodução. Assim, reafirma-se a construção do homem unilateral, compartimentado, indo de encontro ao que foi proposto por Marx, como alcance do ser completo.

Na educação como prática de liberdade, espera-se o oposto. Supera-se a contradição da relação educador/educando, sendo estes concomitantemente educadores e educandos. Com isso, se intercomunicam mediados pela realidade, em que o “[...] pensar do educador somente ganha autenticidade no pensar dos educandos [...]” (1974, p.73). É através do questionamento, da problematização da realidade que se constrói dialogicamente essa prática pedagógica. Nas palavras de Freire,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (1974, p.78).

É assim, educando-se um ao outro e em conjunto que a postura de sujeito ativo e questionador é praticada. Os questionamentos colocam-lhes desafios, que por sua vez, os estimulam, desafiando-os para que venham a respondê-los. Com isso, vai se pondo em prática, o resgate da curiosidade do conhecer, do desvendar, através do exercício de questionar, refletir e criar, sendo colocado o saber como forma de invenção e reinvenção num processo dialético e infundável. Este tipo de prática educativa tem como característica a desalienação, pois na medida em que os homens, simultaneamente refletem sobre si e o mundo vão aos poucos aumetando suas percepções e novos horizontes vão se abrindo, e o que antes não era pensado, passa a vir a ser (FREIRE, 1974, p.82).

Então, é com base na reflexão dos homens como seres históricos que se dá a educação problematizadora. São homens inconclusos, que vão além de si mesmos ao caminharem, não podendo mais prevalecer o imobilismo e o passado serve para compreensão do presente. Homens esses, que possuem sua realidade e nela se dá o processo educativo, pensando o real, o concreto, trazendo o mundo para dentro da sala de aula, questionando-o e recriando-o. Assim,

[...] a capacitação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizadas, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. (1974, p.113)

Trazendo a realidade para ser discutida dialogicamente, através da palavra concomitante à práxis, é que os oprimidos constroem uma nova prática pedagógica, que possibilita uma nova postura dos sujeitos diante da sua situação de subjugados. Para tanto, é preciso que se tenha fé nestes homens, que se acredite na capacidade de construção deles, que não se tente fazer por eles, pois isso não os coloca de forma ativa e a postura passiva só leva a reafirmar a relação de opressão.

Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo (FREIRE, 1974, p.95).

Dessa forma, através de uma postura humilde, estabelecendo uma relação horizontalizada e de resgate de valores como justiça e solidariedade, que se torna possível ouvir os oprimidos. Assim, pode-se com eles galgar uma nova sociedade com bases humanizadoras, tendo como princípio fundamental a práxis, em que ação e reflexão estarão envolvidas e avançando na construção de suas perspectivas e na busca do “ser mais”.

Freire (1996) enfatiza o resgate do “ser mais” no processo educativo, valorizando assim sua autonomia, além de aguçar a curiosidade crítica na busca pelos saberes e com ela o fundamental sentimento de que o educando é capaz de não apenas aprender, mas também de criar e recriar os diversos saberes e conseqüentemente o mundo.

O CTC traz, em sua proposta e razão de ser da Instituição, o questionamento e a problematização das relações desiguais da sociedade capitalista, fruto da construção histórica. Na concepção do Centro e das escolas do CET, as sociedades humanas devem ser construídas pelos cidadãos trabalhadores e por eles usufruídas. Portanto, a educação do Centro é fundamentalmente questionadora ou, nos termos de Freire, problematizadora.

A prática da Educação Política, ao reconstruir a história das sociedades e a sua relação com a história de vida dos educandos, juntamente com as suas condições de trabalho nas fábricas são elementos que subsidiam a compreensão das relações sociais e de dominação.

A metodologia Criação do Saber oportuniza ao educando a construção do conhecimento, através de um processo de constante horizontalização e participação solidária e coletiva, desde a sala de aula até as demais instâncias do Centro. A aula é

realizada através de conversas e diálogos, de forma descontraída, onde o quadro negro é posto como caderno coletivo em que todos expõem seus conhecimentos.

Desenvolve-se um processo mútuo de educação, no qual educador/educando educam-se um ao outro e em conjunto, tornando-se sujeitos ativos e questionadores. Assim no CTC, o educador não dá a resposta. Parte-se do princípio que o saber deve ser criado e não transmitido, incentivando-se ao máximo, o pensar dos educandos, o questionar. Estimula-se que eles se coloquem e coletivamente construam conhecimentos.

Sentem-se desafiados, observam que cada um pode contribuir com o seu saber, entendem que o erro é um dos meios de se chegar ao acerto. Tudo isso, dentro de um ambiente de companheirismo e igualdade, possibilitando o sentimento de segurança. Assim, na medida em que se arriscam, vão galgando degraus da construção do conhecimento e, finalmente, vão sentindo-se capazes de subi-los, recuperando a sua potencialidade humana.

É através do exercício da palavra que os educandos vão ganhando confiança, fortalecendo sua identidade e estabelecendo novas formas de relacionamento,

A perder o medo de me expor, de falar o que eu acho [...] não posso dizer isso [...] e depois a gente toma um certo relacionamento aqui [...] a gente toma a liberdade de ficar mais a vontade (Ex-educando VII).

[...] a gente aprende a falar e aprende a ouvir. Eu acho o máximo isso, aprender a falar é bom, mas também você tem que aprender a ouvir (Ex-educando XII).

Ao mesmo tempo, deve se responsabilizar e estar atento à condição do colega, estimulando uma responsabilização solidária,

[...] Sempre quem tava bem adiantado teria que dar um tempo, ou ele ensinava ao colega pra o colega dele aprender, pra não passar um na frente do outro (Ex-educando XI).

O mesmo pôde ser observado em atividades como a Matemática no Pátio e em discussões do uso da Caixinha Solidária. Essa última, além de ressignificar valores, fortalece uma prática de justiça, ao discutir quem deve usar o dinheiro e de compromisso com os colegas na sua reposição.

Na medida em que a prática questionadora e problematizadora se realiza, novas percepções são criadas em um processo infundável de construção do “ser mais”,

Eu gostei do negócio de você pensar diferente de você questionar, procurar sempre o outro lado das coisas [...] por que isso ou por que aquilo? (Ex-educando III).

Está presente na práxis pedagógica a responsabilização do educando, através da gestão coletiva, que propicia a práxis de governar e pode se reproduzir em outros espaços,

Na minha função [...] eu uso isso como supervisor, hoje eu tenho uma equipe com 13 pessoas são 9 de elétrica e 4 de CLP e eu uso muito isso de “vamos tomar a decisão, fazer juntos, vamos discutir qual é [...] é a melhor forma” sempre procurando pessoal pra discutir junto [...] (Ex-educando VII).

5.2 A integração do pensar-fazer e autogestão no Centro de Trabalho e Cultura

Marx propõe uma metodologia baseada no materialismo histórico e dialético, tendo como base a relação do homem com a natureza e do homem com o próprio homem. Nesse processo, ao transformar seu meio através do trabalho, transforma também a si próprio (MARX, 1974). O homem vai construindo a sua consciência a partir de suas condições materiais. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.” (MARX, 1974, p.136).

Para Marx, o trabalho é natural e inerente ao ser humano, é a atividade que diferencia os homens dos outros animais. Os homens “[...] começaram se diferenciar dos animais tão logo começaram a *produzir* seus meios de vida [...] produzem, indiretamente, sua própria vida material [grifo do autor]” (1996, p.27).

“[...] uma abelha deixa envergonhados muitos arquitetos na construção de suas colméias. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de a erguer na realidade (MARX, apud SANTOS, s/d).

Analisa ainda a sociedade capitalista a partir de suas forças produtivas e materiais e afirma que “a história de toda a sociedade até hoje gira em torno de oposições de classes que assumiram diversas formas nas diferentes épocas” (MARX, 2006, p. 58). Apresenta as relações sociais como fruto do conflito dual entre as classes, na sociedade capitalista, burguesia e proletariado. As relações de produção entre as classes se fazem através do contrato livre, no qual o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário. A existência do contrato salarial supõe liberdade e igualdade jurídicas entre os contratantes, ofuscando a relação de subordinação e exploração presentes nesta troca. Cabe à classe explorada, proletária, emancipar a si e a toda a humanidade (MARX, 2006).

Na sociedade moderna, a divisão social do trabalho vem se acentuando, principalmente no Pós-Revolução Industrial, a partir do desenvolvimento tecnológico. Segundo Marx, “A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção; [...] e assim, o conjunto das relações sociais” (2006, p.28).

No entanto, o trabalho dividido socialmente destrói a capacidade do trabalhador de construir e acompanhar por completo o processo de produção, deixando de projetar sua ação, passando a ter uma visão parcial do processo produtivo, transformando-o em trabalho alienado. Como fruto do trabalho alienado, tem-se o ser humano unilateral que deixa de projetar o seu trabalho e limita a sua capacidade de criação. Dessa forma, o trabalho que era atividade característica do homem, passa a ser estranho a ele, como menciona Manacorda (1991, p.45) “o trabalho alienado é o homem que se perdeu de si mesmo”.

De esta condición histórica del trabajo “alienado”, en el que la actividad vital humana se ha degradado de fin a medio, que ha pasado de ser una manifestación en si, a ser una actividad completamente extraña a si misma, y que niega al hombre mismo, se deriva una condición de “inmoralidad, monstrosidad, esclavitud de los obreros y de los capitalistas” puesto que lo que en uno es “actividad de alienación”, es “estado de alienación” en el otro, y una potencia “inhumana” domina a uno y otro. (MANACORDA, 1979, p.30).

A atividade livre e consciente responsável pelo aspecto “humano da humanidade”, no capitalismo, é reduzida a suprir as necessidades de produção, tornando-se mecanicista e repetitiva, sem a integração entre homem e cérebro, dividindo trabalho manual do intelectual. Esse fenômeno é considerado por Braverman como “um crime contra a pessoa e contra a humanidade” (apud CAETANO, s/d).

La división del trabajo condiciona la división de la sociedad en clases y, con ella, la división del hombre; y dado que ella llega a ser realmente tal únicamente cuando se presenta como división entre trabajo manual y mental, así pues las dos imágenes del hombre dividido, cada una de ellas unilateral, son esencialmente la del trabajador manual, obrero, y del intelectual. (MANACORDA, 1979, p.75).

A ciência ao ser absorvida pelas forças produtivas contribui para o acirramento das modificações tecnológicas e as constantes variações no mundo do trabalho, o que por sua vez, reflete no operário que deve sempre estar se adaptando. Acrescenta Manacorda,

A essa contínua variação se acrescenta a divisão de trabalho que a fábrica herdou, exacerbando-a, dos modos de produção precedentes; nela o operário, tornado cada vez mais parcial, torna-se cada vez mais supérfluo a toda variação da base técnica da produção e fica exposto a perder com o velho

meio de trabalho também toda possibilidade de trabalho e de vida (1991, p.30-31).

Dessa forma, justifica-se a busca pelo homem omnilateral, em contraposição ao unilateral, presente na sociedade capitalista. Marx expõe a necessidade de uma educação onde a busca pela omnilateralidade humana esteja presente, focando aspectos teóricos e práticos, numa formação que una ciência e produção, devolvendo ao trabalhador a sua capacidade de projeção e com ela também a de escolha, ao quebrar com o determinismo do trabalho específico presente nas fábricas modernas (MANACORDA, 1979, p.38).

Marx questiona a educação politécnica “doada pela burguesia aos operários” (MANACORDA, 1991, p.32). A politecnia estaria voltada ao pluriprofissionalismo, ou seja, a capacidade do trabalhador efetivar trabalhos diversos, facilitando responder às exigências da produção mais rapidamente. Marx defende o estudo da tecnologia, como junção de teoria e prática, ciência e produção com vistas a unificar o trabalho manual e intelectual e a atividade produtiva. Com isso, não mais se teria o homem limitado e segmentado, mas a “possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independente da ocupação específica da pessoa” (MANACORDA, 1991, p.32).

Entrando no âmbito da educação desejada por Marx, ainda de acordo com Manacorda (1979), existem três aspectos fundamentais: o ensino intelectual, a educação física (como escolas de ginástica e treinamento militar) e o adestramento tecnológico, em que são transmitidos os fundamentos científicos gerais dos processos de produção, introduzindo o educando no processo prático, que por sua vez, aguçará a sua capacidade de manejo das ferramentas utilizadas nos diferentes ofícios.

Observa-se que tal educação é focada tanto na intelectualidade quanto na prática dos indivíduos, visando uma formação concreta da sociedade, através de indivíduos mais completos e não segmentados.

Marx afirma como essencial o fim do trabalho infantil e defende o ensino universal e gratuito, não apenas atingindo a classe operária e sim a sociedade como um todo (MANACORDA, 1979 p. 103). Para ele, a união do ensino com o trabalho produtivo seria “uno de los más poderosos medios de reglamentación” (Manacorda, 1979, p.103). No entanto, diferencia a educação profissional da sociedade capitalista daquela prevista na comunista. A primeira consiste no adestramento do trabalhador no uso de novas máquinas, acentuando a divisão do trabalho, limitando-se apenas à

exigência do desenvolvimento produtivo e tecnológico, favorecendo o acúmulo de capital e unilateralizando o homem. A segunda se expressa na almejada sociedade comunista: “la idea de la omnilateralidad del hombre completo, que trabaja no sólo con las manos, sino también con el cerebro, y que, consciente del proceso que desarrolla, lo domina y no es dominado” (apud MANACORDA, 1979, p.105).

Uma polêmica no pensamento do autor se dá no momento em que determina as “[...] matérias que admiten una interpretación de partido o de clase, como la economía política o la religión, admiten conclusiones diferentes, no deben encontrar sitio em las escuelas de ningún tipo.” (MANACORDA, 1979, p. 111).

Na concepção do autor, as instituições educativas só devem ministrar disciplinas ligadas às ciências naturais de cunho prático-tecnológico. Uma concepção ligada à perspectiva do futuro da classe operária, vinculada ao trabalho fabril e às ciências tecnológicas. Marx aproxima-se de uma educação neutra, sem intuítos de formação política. Entretanto, Lênin já discordava dessa afirmação, ao dizer que a escola fora da política é uma hipocrisia, uma vez que toda escola está orientada ideologicamente, ligada a um determinado compromisso social, não existindo neutralidade de formação (apud MANACORDA, 1979, p. 116). O autor afirma ainda, que “una escuela que se limitara a la enseñanza entendida como instrumento, como posesión de unas técnicas, y renunciase a los fines de la educación y de la “formación de sus sentimientos”, no sería concebible actualmente (1979, p.115).

A vertente marxiana se faz presente nas análises políticas do CTC, discutindo, através da Educação Política, a dimensão das formações sociais antigas (escravocratas e feudais), chegando à sociedade capitalista, elaborando críticas a esse sistema, ressaltando o antagonismo entre as classes sociais e as relações de exploração e dominação entre elas.

[...] muito bom principalmente a parte da história de vida dos trabalhadores pra saber realmente [...] razões do porque o trabalhador francês trabalha só 38 horas e o trabalhador brasileiro tem que trabalhar 48 e ainda fazer as horas extras [...] é muito importante para saber até aonde vai a lógica da exploração, do seu valor e o que você pode fazer pra modificar isso (Ex-educando IX).

“[...] era às quartas-feiras a aula de política, uma série de abrimento de cabeça, uma gama de informações [...] me preparou pra lutar mais tanto na questão do trabalho, de convivência, [...] de quem manda na história, de quem é que tá por trás do sistema, isso pra mim foi fundamental [...] (Ex-educando I).

Merece destaque a tentativa do CTC de resgatar em sua metodologia, a Criação do Saber, a omnilateralidade dos educandos, enfocando além da teoria e prática da formação profissional, as dimensões científica e tecnológica. Como pode ser visto na Plataforma das Escolas de Trabalhadores,

As modernas tecnologias mudam rapidamente. Quanto a isso as escolas de trabalhadores têm opções a fazer. Ou correr atrás dessas mudanças, para o que não haveria recursos, ou antes buscar o domínio dos princípios que a regem. Essa segunda opção possibilita não só o aprendizado rápido das mudanças, como também a sua crítica, a análise de seus impactos e a abertura para a criação de alternativas (CET, 1995, p.05).

Ainda na busca pela omnilateralidade foi encontrado na escola o estímulo pelo planejar e refletir sobre as ações desenvolvidas, culminando em um trabalhador mais reflexivo e analítico em relação a sua atividade prática. Como observado no depoimento abaixo,

É porque ele ensina a você pensar adiante. No CTC a gente aprende a não fazer sempre do mesmo jeito, e sim procurar um jeito melhor... Acho que o CTC me ajudou bastante nisso é um diferencial [...] Quando têm aquelas perguntas, o por quê? Ele faz a gente pensar diferente dos outros. É um mecanismo do CTC [...] eu vejo os profissionais que passaram por aqui e os profissionais de outro canto [...] você vê que o que resolve é aquele do CTC. É sempre aquele cara justamente que pensa, que tem uma ideia diferente, que tá sempre tentando melhorar, esse é que faz a qualidade de um bom profissional. [...] (Ex-educando V).

Continuando na linha marxista, o CTC apresenta traços que se aproximam das reflexões de Antonio Gramsci, um pensador que analisa o papel hegemônico da educação. Gramsci deu nova interpretação a conceitos de Marx sobre bases historicistas, trazendo contribuições à análise do processo de desenvolvimento social. Consciente da relevância dos fatores econômicos ressaltava a importância da cultura, afirmando sobre a transformação social:

[...] uma reforma intelectual e moral não pode não estar ligada a um programa de reforma econômica. Pelo contrário, o programa de reforma econômica é exatamente a maneira concreta pela qual toda a reforma intelectual e moral se apresenta (GRAMSCI apud SEMERARO, 2004, p.72).

Em outras palavras, o autor ressalta a importância de aspectos superestruturais e sua influência na infraestrutura, interligando uma à outra, sobressaindo-se ao determinismo econômico.

Gramsci discute como a classe dominante expande a sua visão de mundo às demais classes, firmando e fortalecendo, com isso, a sua posição social privilegiada de

forma pacífica e orgânica. Assim, relações desiguais são reproduzidas e aceitas sem necessidade de coerção, baseando-se na concessão da classe dominada.

Jesus (1989, p.32), ao abordar o conceito gramsciano de hegemonia, esclarece que há nele dimensões que abrangem poder e direção, integrados mutuamente com dimensões de dominação e consenso. Portanto, hegemonia é um conceito relacional, pois domínio/governo/direcionamento de uma sociedade implica que exista a concessão dos dominados, ou seja, para que haja dominação é preciso que se deixem dominar. Nas palavras de Jesus,

A hegemonia, se é capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, é também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades defendidos pela classe dominante. (JESUS, 1989, p.18).

Assim como acrescenta Gramsci

[...] o exercício ‘normal’ da hegemonia [...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações (Gramsci, 2002, p. 95).

Dentro desse contexto, a educação é classificada como aparelho ideológico que contribui para a formação cultural e ideológica da sociedade. Pode, assim, estar ligada a projetos políticos de sociedade que fortalecem a ideologia dominante – hegemônica - ou a projetos alternativos, que vislumbrem a construção de uma contra-hegemonia, justificando a afirmação de Jesus: “toda relação pedagógica é hegemônica” (1989, p.18). Com isso o papel da educação, para Gramsci, tem destaque, pois pode vir a fortalecer diretamente a formação de uma ideologia contra-hegemônica, contribuindo para as transformações sociais que o autor almejava.

Gramsci (1968), ao analisar o sistema educacional da Itália de sua época, mencionou a diferenciação de tipos de formação voltados para as diferentes classes sociais. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destina-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1968, p.118).

A sugestão do autor para a superação de tal dualidade é a de ter uma “escola única inicial de cultura geral, humanista³⁹, formativa”, desinteressada, que possibilite um nível equânime de conhecimentos tanto intelectuais, quanto técnicos à população, possibilitando o alcance de uma cultura geral e intelectual de qualidade. Após o término do ensino básico, os indivíduos partiriam para estudos mais específicos ou voltados ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1968, p.118).

Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência sua consciência e formação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades [...]. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e uma mão firme (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p.21).

Essa escola única deve ser gratuita e universal com vistas à inclusão social superando a dicotomia entre a escola clássica e profissional. A escola seria dividida em dois estágios. O primeiro, mais longo, quando seriam iniciados os instrumentais necessários à vida acadêmica (ler, escrever, geografia e história) e noções de sociedade e visão de mundo (direitos e deveres), além de ser o momento em que seriam superadas as noções “folclóricas” de sociedade. Essa fase, apesar de já possuir aspectos de coletivização, é o momento do exercício da disciplina, da prática do estudo e da abstração, uma espécie de nivelamento inicial.

Para tanto, o autor coloca a formação de estudos coletivos como forma de elevação dos que possuem maior dificuldade, além de contar com uma “rede de auxílios” que contribuiriam para a disciplina coletiva e aptidões. Também valoriza a relação próxima entre educador e educando com o intuito de aumentar a eficiência da escola (GRAMSCI, 1968, 121).

A última seria responsável pela aquisição de “valores fundamentais do “humanismo”, autodisciplina intelectual e autonomia moral”, além de princípios científicos (GRAMSCI, 1968, 121). Esse momento, o autor denomina de escola criadora, ativa em que há a participação direta do educando na construção de

³⁹ Segundo Manacorda (1990), a concepção gramsciana de cultura humanista teria o sentido amplo, indo além de sua perspectiva tradicional, abstrata, mas sim com fins concretos com vistas a solucionar racionalmente o “princípio educativo” escolar.

conhecimento, passando a criador de forma mais autônoma, sendo o educador um facilitador no processo educativo. Conforme menciona Gramsci em relação ao momento criativo,

Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, no qual o professor exerce apenas a função de guia amigável [...]. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir novas verdades (GRAMSCI, 1968, p.125).

Após a passagem pela escola unitária o educando iria para as academias, onde ocorreria a formação profissional. Porém, estas seriam reformuladas, não mais “adestradoras” do trabalho manual, mas sim com o objetivo de sistematizar e expandir a criação intelectual dos educandos. As academias teriam proximidade com as universidades e as demais instituições educacionais da sociedade com o intuito de formar uma unidade entre elas. Tais instituições seriam fomentadoras de trabalhadores ativos intelectualmente (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Caberia a essa escola a aproximação de seus conteúdos à vida cotidiana e a estimular a participação ativa dos educandos. Gramsci é contra a relação em que o educando é reduzido à passividade (1968, p. 133). Para ele, o processo educativo deve sempre ser dinâmico e criador, assim como a relação entre o operário e suas ferramentas (GRAMSCI, 1968, p.138).

O autor defende que a escola desinteressada é necessária a uma formação embasada, que subsidiará a futura escolha profissional do educando, sendo ele, capaz de “pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” a sociedade (GRAMSCI, 1968, p. 136).

Assim ele afirma que não basta apenas ser capacitado, como ocorreria nas escolas profissionalizantes do seu tempo. O trabalhador deve ter uma formação geral de qualidade, que o possibilite a ter noção de seu lugar na sociedade, exercendo seu direito de escolha e até mesmo de governo.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados, [...] assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1968, p.137).

Portanto, o ensino deve ser rigoroso e exigente, sendo visto como um trabalho fatigante, que exige dedicação, disciplina para que se crie o hábito de exercitá-lo, tornando possível a formação de trabalhadores intelectualizados, cientistas e dirigentes, aproximando-se ao máximo da união do trabalho intelectual e manual, superando essa dicotomia.

Ao analisar os intelectuais, também relaciona o papel destes à contribuição para a legitimação de um projeto hegemônico. De acordo com Gramsci,

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (1968, p.03).

Assim, o intelectual contribui para a formação da consciência social e política do grupo ao qual pertence, indo de encontro à concepção de autonomia e independência que essa categoria tem de si. Gramsci identifica diversos tipos de intelectuais (urbanos, industriais, rurais, técnicos, acadêmicos, entre outros), porém a sua grande contribuição foi de identificar que a condição de pertencimento a uma dada classe social, pode significar a defesa de diferentes projetos políticos de sociedade (SEMERARO, 2004, p.70).

Gramsci considera que todos os homens são intelectuais, uma vez que “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de um mínimo de atividade intelectual criadora. Porém, alerta que “Todos os homens são intelectuais, [...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (1968, p.7).

Todos os homens exercitam seus intelectos, sendo esta uma capacidade universal, no entanto, o intelectual “[...] é todo aquele que cumpre uma função organizadora na sociedade e é elaborado por uma classe em seu desenvolvimento histórico (desde um tecnólogo ou um administrador de empresas até um dirigente sindical ou partidário)” (SECCO, s/d).

Gramsci menciona dois tipos principais de intelectuais: o intelectual tradicional e o orgânico. Os primeiros são as categorias intelectuais preexistentes, ou seja, ligados “à estrutura econômica anterior”, passando na atualidade a exercer a função social de “intelectual” (GRAMSCI, 1968, p.05). Geralmente, independentes de sua origem (urbana, rural, tecnicista, etc.), consideram-se neutros ou superiores às questões políticas, porém costumeiramente são cooptados e contribuem para a ideologia da classe

dominante, legitimando a sua hegemonia. O intelectual orgânico, como afirma Semeraro (2004, p.71), pode ser “intelectual orgânico da burguesia e o intelectual orgânico das classes populares”:

[...] os primeiros [intelectuais orgânicos da burguesia] revelam-se preocupados com a centralização do poder, a mistificação da ideologia, a coerção direta ou indireta, enquanto os intelectuais populares dedicam-se a criar uma filosofia da práxis que por um lado subverte a concepção de dominação, de autoritarismo, de burocratismo, de nacionalismo estreito e, por outro, criam uma nova concepção de política fundada sobre o novo conceito de hegemonia, de democracia, de ‘dirigente’ de projeto ‘nacional-internacional-popular’ (GRAMSCI, 2004, p.73).

A origem do intelectual pode ser diversa, mas aquele classificado como orgânico das classes populares encontra-se atrelado a essa classe e a sua causa política, fortalecendo a construção de uma proposta contra-hegemônica de sociedade democrática e popular. É consciente de sua condição social, possui capacidade organizadora, de homogeneidade, de forma crítica, contribuindo para a superação do “senso comum”, abrindo perspectivas para novas dimensões ético-políticas, no sentido da transformação intelectual e moral da sociedade.

A aproximação entre a prática político-pedagógica do CTC e as categorias apresentadas pelo autor, apresentam-se em diversos momentos:

Na construção coletiva de conhecimentos da metodologia Criação do Saber em que os educandos são estimulados a construir conhecimentos, vistos como capazes de exercer sua intelectualidade, passando a ser ativos nesse processo, em que o educador é um guia, um facilitador.

A Criação do Saber parte do princípio que cada trabalhador detém um certo conhecimento. Nós criamos as condições para que este conhecimento se construa de forma coletiva. Cabe ao educador provocar, instigar para que os alunos se apoderem de novos conhecimentos a partir do que eles já dominam, mas muitas vezes não têm elaborado. Do ponto de vista político, é importante que o trabalhador reconheça sua classe como detentora de conhecimentos (Educadora- II).

Na fundamentação e união dos conteúdos em seus aspectos teóricos, tecnológicos, práticos e políticos, aproximando-os à vida cotidiana, procurando fomentar visões de mundo críticas, reflexivas e holísticas da sociedade, superando-se assim o “folclore”. Amplia sua compreensão de sociedade na qual está inserido, redefinindo o seu papel dentro dela, como pode ser visto na fala do educador, educando do Centro,

[...] antes eu era só um trabalhador comum, sem perspectiva, com pouca experiência. Era uma pessoa que saía do segundo grau, achando que o mundo era de um jeito e comecei a perceber que era de outro quando comecei a trabalhar. [...]. Eu vivia imaginando um mundo que todo mundo era bom. [...] Eu achava que o mundo era muito bom, mas quando você vê as diferenças, no trabalho, foi um choque! Depois do CTC, um bocado de lacuna da compreensão da realidade foi preenchida, com relação à questão do trabalho, da sociedade de um, em relação ao outro [...] Eu sou uma pessoa hoje em formação, eu era uma pessoa pouco informada, sem entender o mundo, achava que faltava pouquinho pra entender, mas depois descobri que não faltava pouquinho não, e descobri isso depois que eu vim pra cá. Como a música [...] “eu sou um operário em construção”, o CTC está fazendo uma parte dessa construção (Educador entrevistado III).

Salienta-se que ao integrar as dimensões técnicas, teóricas, científicas e políticas, faz-se a junção de forma integrada, ampliando-se a própria concepção de política, deixando-se de ser abordada isoladamente. Nas perspectivas marxianas, gramscianas e das Escolas do CET, assim com, do CTC, política é fruto das relações concretas do cotidiano, interrelacionada às demais dimensões, sendo elas organicamente associadas. Deixa-se de compreendê-la como especialidade, como mencionado por Gramsci “especialista em política”, passando a parte do conjunto de especificidades, “especialista + política”, ou seja, especialista político (apud Manacorda 1990, p.233).

No exercício do poder compartilhado os educandos e educadores, além de serem ativos na construção de conhecimentos em sala de aula, Criação do Saber, participam da gestão democrática das atividades pedagógicas do Centro. Ressaltam-se as atividades já exploradas anteriormente, tais como o Cotidiano e práticas como a Caixinha Solidária, o Lanche, a Limpeza, entre outras, em que se faz o exercício permanente de governança e autogestão, fomentando a prática ativa de democracia, representatividade e outros valores humanísticos.

Ah, o dia a dia no CTC [...] É participação, é participação em todas as atividades. É participação da parte de... na eletrônica, você participa do dia a dia do CTC, você participa até da parte de manutenção, [...] Como limpeza, participação de festa, grupo da cozinha, tudo isso na época eu participei. Então, eu acho uma atividade muito boa, inclusive o aprendizado das pessoas, né? (Ex-educando X).

[...] acho que o Cotidiano é o exercício prático do que a gente fala, se não tiver Cotidiano esse negócio mela. Porque o Cotidiano dá essa sintonia com a cozinha semanal, com as outras salas, a discussão do conjunto com relação à limpeza. Eu acho que essa vivência do Cotidiano ela tem peso, porque ela bota em prática o que a gente discute em sala, a gente pratica pela metodologia na construção da técnica. A questão política que não é uma construção muito coletiva como é a aula técnica ... [mas] o Cotidiano entra reforçando este outro lado. É o momento de viver o que a gente fala, e “como é que a gente faz agora, tá rolando um problema, como é que a gente

vai discutir? Não, eu resolvo na minha sala, não é só na tua sala, tem que ser com os outros, como é que faz? (Educador entrevistado III- ex-educando).

A construção da Plataforma das escolas de trabalhadores, além da metodologia do Centro, baseada no trinômio, Criação do Saber, Educação Política e Cotidiano, são fruto de um processo autônomo em que esses trabalhadores e educadores podem ser classificados como intelectuais orgânicos de sua classe, pois procuram, através da educação, organizar e fomentar a formação de educandos-trabalhadores com o intuito de assumir, em seus ambientes de convivência, o papel também de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

[...] eu tenho dois alunos da comunidade onde eu moro, esses meninos não se envolviam em quase nada do ponto de vista da política, de nada... Estudou aqui. Então, eles se envolvem na luta do bairro, se envolvem, buscam participar das questões do sindicato que não participava antes. [...]. [Na família] eles conviviam discutindo e distribuindo os trabalhos dentro de casa [...]. É claro que [não é aquele] sentimento de você está militando dentro do sindicato, hoje não é mais isso, mas a partir do momento que você mexe com a vida da pessoa, da família, a pessoa se envolve até mesmo na luta do bairro, mesmo não participando da associação, mas ele se envolve na luta do bairro, Ôxe, é arretado! O cara chega, quer participar da reunião mesmo não sendo da direção, ele se preocupa com o colega que está lá desempregado, ele não se preocupa só com ele [...] mexe muito com a vida deles. (Educador entrevistado I- ex-educando).

Para caracterizar a prática pedagógica política do CTC, aproprio-me das palavras utilizadas por Semeraro (2004, p.76), ao se referir ao trabalho dos intelectuais orgânicos da classe dominada: “romper com a concepção de poder-dominância e se dedicar a elevar intelectual e socialmente as camadas populares, conduzindo à hegemonia de uma efetiva democracia”.

O CTC se enquadra no contexto referido por Semeraro, ao construir a sua metodologia a partir das experiências trazidas pelas escolas de trabalhadores e da sua prática, realizando no dia a dia da escola, um trabalho pedagógico e político, que mantém acesa e viva a figura do “educador-político”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não tem a pretensão de findar as discussões em volta do objeto pesquisado, nem de apontar soluções definitivas. Ao se tratar de um estudo em educação, em que são pesquisados seres humanos e suas relações, o objeto se encontra inserido na complexidade do emaranhado do tecido social de relações humanas, tornando possível apenas afirmar que as informações aqui referidas são fruto de reflexões sob um determinado prisma, sendo impossível captar sua totalidade. Diante disso, cabe à pesquisa instigar reflexões, levantar e aprofundar questões em relação à experiência pesquisada, e fundamentalmente colaborar para o processo de re-elaboração do objeto em questão, sob a perspectiva que se trata de um processo infindável e em eterna construção.

Em se tratando do CTC, é evidenciado que sua proposta político educacional não se baseia em práticas pedagógicas usuais. Vê-se que ao longo da constituição de sua práxis teve-se como base um processo racional de estímulo e exercício à cidadania.

Para compreender com maior profundidade a contextualização da experiência, fez-se a reconstituição histórica da instituição, abordando o contexto da construção da metodologia e da sua prática. Ao reconstituir a memória do Centro foram identificados três diferentes momentos da sua existência. O primeiro (1966-1980) relaciona-se às tentativas de instituir o núcleo do MEB no meio urbano - com o Instituto São José e o CAP - passando pela fundação do Centro de Trabalho e Cultura, findando na modificação da proposta da escola (a partir da inserção de novos monitores). Essa modificação acarretou no fechamento dos cursos femininos e oficinas, na oferta de cursos voltados ao setor industrial e o início do estabelecimento de uma proposta pedagógica de cunho mais político, que veio mais tarde culminar na elaboração da Criação do Saber.

A partir da constituição e efetivação dessa metodologia, inicia-se o segundo momento (1980-1995), marcado pela constituição da proposta do CTC propriamente dita, como se apresenta até hoje. Esse período foi baseado no exercício de reflexões constantes entre os educadores, educandos e as demais escolas do CET. Foi nele que o CTC passou a assumir práticas diferenciadas como a Educação Política e a gestão compartilhada no ensino profissional. Práticas essas exercitadas desde o momento de aprendizagem em sala de aula, até as demais instâncias da Instituição, incluindo

vivências como a Caixinha Solidária, Cotidiano, Matemática no Pátio, Lanche, limpeza, festas, entre outras.

O terceiro momento (1995-2010) se dá a partir de um CTC já com a proposta político-pedagógica consolidada, quando a grande maioria dos educadores da segunda geração do Centro segue outros caminhos e são substituídos por ex-educandos. É um período de crise econômica, que vem se acirrando. Os educadores passaram a buscar novas fontes de renda, alguns acumulam mais de um emprego, outros passaram a integrar as oficinas de trabalho solidários, que vieram a sustentar seus membros e alguns cursos da Instituição. A consolidação da pedagogia do Centro, juntamente com a diminuição do tempo dedicado à Instituição pelos educadores, em virtude do excesso de trabalho, se expressou na falta de formação continuada dos educadores, o que repercutiu sobre a reflexão das práticas e no aprofundamento da metodologia política. Como a proposta da instituição baseia-se na gestão compartilhada do processo pedagógico entre educadores e educandos, essas práticas continuam funcionando regularmente, faltando no entanto reflexões mais profundas de forma a reatualizá-las.

A partir da elaboração conceitual das escolas vinculadas ao CET, tendo como base a Plataforma das Escolas de Trabalhadores, o processo racional de elaboração de uma educação cidadã ocorre tendo como imagem-objetivo um novo modelo de relações sociais, partindo-se de algumas premissas. Para as escolas de trabalhadores, a sociedade (cidade) é construída pelos cidadãos através do trabalho, sendo assim vista como “acervo comum” da humanidade.

O trabalho, por sua vez, gera conhecimentos e técnicas que modificam a si mesmo, no acúmulo constante de inovações cognitivas, metodológicas e tecnológicas. Cabe a educação inserir os cidadãos nesse processo produtivo e cultural humano. Trabalho aqui compreendido como atividade renovadora e criativa, capaz de proporcionar o desenvolvimento das diversas faculdades de cada cidadão, que por sua vez, repõem de forma fecunda ao acervo comum, garantidor do bem viver cultural humano: a cidade/sociedade (LARA, 2003).

Com isso, a apropriação do conhecimento deve ser profunda, crítica e contextualizada, relacionando teoria, prática e técnica com política e suas relações sociais, com vista ao alcance de compreensões globais, em que o cidadão passa a ter noção de si, do outro e do mundo. Por isso, a educação não deve apenas inserir o

cidadão na sociedade, mas incentivá-lo a questioná-la, recriá-la e gerí-la, como produtor, proprietário e beneficiário dessa sociedade (CET, 1995).

Como pôde ser observado, a proposta educacional das escolas ligadas ao CET vai contra a proposta hegemônica de sociedade vigente. É com o intuito de romper com o *status quo* que são baseados os princípios norteadores das práticas político-metodológicas do Centro de Trabalho e Cultura.

Na Criação do Saber, se valoriza a bagagem individual, partindo do princípio que cada um já detém conhecimentos e é a partir deles que vão se construindo novos patamares, com o propósito de evidenciar que todos são capazes de construí-los. Isso se dá de forma coletiva, através do uso da palavra, exercitando-se solidariedade e sociabilidade coletiva tendo como base a gestão democrática do processo de aprendizagem. O estímulo a questionamentos e reflexões, possibilitam novas elaborações, necessárias a um processo de aprendizagem dinâmico e participativo.

Demonstrar que todos possuem e são capazes de construir conhecimentos, desmistifica a relação de poder atrelado a ele presente em nossa sociedade. É reconhecendo-se como detentor e criador de conhecimentos e habilidades que se dá o processo de empoderamento dos sujeitos. Empoderamento esse voltado à formação de sujeitos coletivos, cientes de sua integração no todo social comum.

A multidisciplinaridade é essencial nesse processo, pois o intuito de integrar aspectos técnicos e teóricos à realidade política e social é pertinente para o entendimento da realidade e das condutas humanas. Para tanto, trazer a realidade para dentro do contexto de sala de aula e da escola é fundamental para a compreensão dos diversos prismas em que os conhecimentos estão inseridos. A Educação Política é o momento mais evidente de questionamentos e interlocução entre as diversas interfaces de saberes, mas ela se dá nos demais âmbitos do Centro, perpassando pelas instâncias de aprendizagem da Instituição, sala de aula, até a gestão coletiva dos cursos. Os conhecimentos técnicos não são abordados de forma abstrata sem razão de ser, são sempre interligados ao seu contexto, através do exercício dos porquês. Interliga-se assim, teoria, técnica, política e cultura, tendo como princípio o domínio seus princípios tornando possível adaptação às mudanças e principalmente à criação.

Outra prática que também ultrapassa os limites da sala de aula é o exercício do poder compartilhado, que ocorre através da gestão coletiva. Nela há o exercício diário de comprometimento e responsabilização dos indivíduos, além de se colocar em prática

novas formas de representatividade. A menor instância da gestão coletiva é a sala de aula, chegando-se a gestão do grande coletivo da Instituição, que se dá através do Cotidiano e Assembleias. Além de dinâmicas como as da limpeza, Caixinhas, lanche, entre outras. Nesse processo educadores e educandos são sujeitos ativos, tanto no âmbito de aprendizagem como na convivência, com o intuito de que essa participação se amplie em outras ambiências de suas vidas sociais.

O estímulo à reflexão no CTC está intimamente atrelada à intervenção social. Intervenção essa que se inicia aqui e agora, dentro dos muros da escola, como comprovação real de que o estabelecimento de outras relações sociais são, além de desejáveis, possíveis.

Com tudo isso, nota-se que o trinômio Criação do Saber, Educação Política e Cotidiano, não se dão em momentos isolados e sim interligados entre si, uma vez que são princípios são expandidos ao máximo a todos os espaços de sociabilidade do Centro.

Em relação as mudanças nos egressos da escola, em virtude da experiência vivenciada no CTC, foram diversos os sentimentos expressados por eles em relação à escola.

O público adulto egresso é, em sua maioria, membros da classe trabalhadora, moradores das periferias do Grande Recife, com nível médio de ensino concluído ou em fase de conclusão. O contato com o CTC foi, para grande parte deles, uma experiência inovadora. A escola contrasta com a educação tradicional e a experiência hierarquizada e autoritária do trabalho nas fábricas.

Da Criação do Saber tem-se como destaque as relações horizontalizadas, em que se dá a participação direta na elaboração de conhecimentos, a desmistificação do erro, juntamente com a busca reflexiva pelos porquês e princípios teóricos, que regem o conhecimento técnico da profissão. Tudo isso apontados por eles como forma de pensar diferente, de questionar e procurar ver o “outro lado das coisas”, além de trazer maior segurança, baseada no emponderamento em relação aos conteúdos “descobertos”.

A prática de não decorar, mas de “desvendar” o conhecimento coletivamente é fundamental ao processo em que os educandos se sentem sujeitos ativos e vem a resgatar o gosto pelo aprender, como relataram, passando a ler, a se preocupar com o que acontece no mundo, entre outras descobertas.

A segurança adquirida, em virtude da construção de saberes e de habilidades, gera a melhora na auto-estima, como conseqüência mais próxima, a perda da timidez.

A prática pedagógica, a gama de informações e discussões presentes nas educação política propiciam ao educando maior segurança na sua condição de trabalhador, questionando e passando a exigir melhores condições de trabalho e salário. Essa postura crítica e questionadora reflete em outros ambientes de sociabilidade. A família é o local em que são reconhecidas as maiores mudanças. A participação ativa na gestão do Centro, incluindo a limpeza, leva a muitos educandos a reverem suas posturas machistas com esposas e filhos.

Também é na gestão da escola e de práticas como a Caixinha, Lanche entre outras estimulam valores éticos e de solidariedade, rompendo-se com a cultura individualista tão presente em nossa sociedade. O enxergar o outro, aprender a ouvir, preocupar-se com a condição do outro é fundamental para a construção de novas relações sociais.

Com isso, os relatos de participação foram variados. Houve aquele que passou a ajudar os companheiros do bairro a se capacitarem em estudos voltados para concurso, a partir do que aprendeu no CTC. A atuação no movimento do bairro apareceu em diversos momentos, assim como maior posicionamento nas questões políticas no interior da fábrica e no movimento sindical. Àqueles que passaram a encarregados no trabalho disserem manter uma relação mais horizontalizada com seus subalternos, realizando tomadas de decisões em conjunto e procurando equilibrar, na medida do possível, a relação empregador/empregado.

Sobre a participação no Centro, é caracterizada como ambiente de descontração e espontaneidade, que mescla responsabilidade e liberdade, na qual a exigência dos compromissos firmados legitimam o autogoverno do interior da escola.

É importante lembrar que esses educandos retornam ao CTC, após já ter concluído o primeiro curso, seja para ingressarem em novas capacitações, seja como local de referência, que fortalece as novas posições e condutas adquiridas.

O perfil dos educadores da terceira geração do Centro é bastante semelhante ao dos educandos, uma vez que, pertencem à mesma categoria social. Além de terem demonstrado apropriação da metodologia, relataram entusiasmo na execução das atividades do Centro e consideram positivos os resultados com seus educandos e em suas repercussões nas suas experiências pessoais. No entanto, apresentam

questionamentos e sugestões como a necessidade de reciclagem da equipe de monitores, o aumento da rotatividade de seus membros, ampliar espaços de reflexões de crítica e autocrítica sobre a prática desenvolvida e necessidade de maior aprofundamento teórico, técnico e político. Isso, atrelado à falta de tempo dos educadores devido ao acúmulo de trabalho, tende a levar a um processo de rotinizarização das atividades do Centro.

A análise da experiência do CTC, relacionada aos autores escolhidos, destacaram-se algumas aproximações. De Paulo Freire, tem-se como característica semelhante a educação problematizadora, com o processo mútuo de educação entre educador e educando, em que ambos são sujeitos ativos no aprender coletivo. A superação dos desafios e o exercício ativo e reflexivo do aprender, baseados na palavra, proporciona aos envolvidos maior segurança na busca e construção do “ser mais”, caracterizado por Freire.

A semelhança encontrada no pensamento marxiano é relativa à abordagem histórica das formações das sociedades feudal e capitalista. A Educação Política do Centro que oportuniza questionamentos sobre as relações de exploração e antagonismo entre as classes na sociedade vigente. Outro aspecto de semelhança ocorre no aprofundamento e junção entre teoria e prática, abrangendo princípios científicos e tecnológicos, buscando o alcance da omnilateralidade humana unindo sua capacidade de ação e reflexão.

A proximidade da práxis do CTC com as concepções de Gramsci ocorrem em diversos aspectos, desde a participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem, no papel de guia apresentando pelo educador e na união dos aspectos teóricos, práticos, científicos, tecnológicos e principalmente político dos conhecimentos teoria. Isso vinculado à formação de cidadãos ativos e conscientes com o intuito do alcance da diminuição da distância entre governantes e governados. No CTC, exercita-se na prática essa democracia ativa, na qual todos são coletivamente governantes e governados, com o propósito de que essa participação venha a ser expandida para fora dos muros da escola. Os educadores e fundadores do Centro podem ser classificados, de acordo com Gramsci, como intelectuais de sua classe que buscam, através do trabalho de educação profissional, a multiplicação de intelectuais com caráter contestador e organizativo.

A partir da crise econômica, vê-se a necessidade de maior autonomia financeira do CTC. As oficinas de trabalho aparentam ser uma das possíveis alternativas para essa

questão, pois apesar do acúmulo de trabalho, podem vir a fomentando financeiramente os cursos do Centro. Outro aspecto que merece destaque, é que ao estabelecer formas solidárias de produção, dão continuidade ao aprofundamento político necessários à práxis pedagógica do CTC. Também proporcionam reciclagem de conteúdos teóricos, práticos e tecnológicos ao se aproximarem do exercício diário de sua área de atuação.

Seria provavelmente interessante à Instituição, além das parcerias já existentes, o estabelecimento de proximidades com instituições de ensino, tais como universidades, institutos tecnológicos, incubadoras de grupos solidários, entre outros, como forma de fomentar capacitações técnicas, teóricas e políticas visando maior intercâmbio da experiência do CTC, aprofundamento e reciclagem de sua atuação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

BEISEIGEL, Celso de R. **Política e Educação Popular**. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rorigues (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Bralília, São Paulo: Unb, Imprensa Oficial Sp, s/d.

CAETANO, Érika de Cássia Oliveira: **A Divisão do Trabalho: uma análise comparativa das teorias de Karl Marx e Emile Dürkheim**. Campinas. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20060410095823.pdf?PHPSESSID=cbd84c99ba6aab7b8b8401a54f1670a3> Acesso em: Mar. 2008.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Campinas: Papirus, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALCANTI, Tereza Jacinta Constantino. **Escolas de trabalhadores para trabalhadores: as experiências de formação profissional do Centro de Trabalho e Cultura Recife-PE e do Projeto Construindo o Saber em Limeira – SP**. 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

COSTA, Beatriz. **O trabalhador e a produção hoje**. Petrópolis: Vozes/NOVA-Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação. 1985.

CTC. **Criando o Saber**. Recife: Alternativa Gráfica, 1987.

DUARTE, Newton. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Caxambú: ANPED, 2001.

FÁVERO, Osmar. **Educação Popular (1947 – 1966)**. Rio de Janeiro: UFF, 2008. (Produção CD – Rom do Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA) /Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1966.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOMES, D. M. **Gestão democrática escolar em Cuiabá: estudo de caso** – SP. 2006. 220 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2006.

GOMES, Rodrigo R. L. **Educação popular e populismo: Movimentos de educação e cultura popular e luta de classes no Brasil (1961-1964)** – RJ. 2009 243f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1968.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes. 1987.

JESUS, A.T. **Educação e Hegemonia: no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LARA, Xico. **Trabalho, educação, cidadania: reflexões a partir de práticas de educação entre trabalhadores**. Rio de Janeiro: CAPINA/CERIS/MUAD, 2003.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M.A. **Marx y la Pedagogía Moderna**. Barcelona: Oikos-tau, 1979.

_____, Mario A.. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, S. M. **Política: educação popular**. São Paulo: Símbolo, 1978.

Marx, K. & Engels, F. **A ideologia alemã (Feuerbarch)**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. In: Coleção Os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: LP&M, 2006.

MINAYO, M. C. de S.(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NOVA Pesquisa e Assessoria em Educação. **Site oficial do NOVA Assessoria Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <<http://www.novapesquisa.org.br/>> Acesso em 19 setembro. 2009.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

ROSAS, M. C. **Viver hoje na prática o mundo que queremos: uma experiência com adolescente no Brasil**. Recife, s/d.

SALES, Ivandro da Costa (org.). **CTC: 35 Anos Criando o Saberes**. Recife: COMUNIGRAF, 2002.

SANTOS, Jilvana L. **O Trabalho como expressão maior da condição social humana**. Disponível em: <http://72.14.205.104/search?q=cache:BDx54AlgQUJ:www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/230.htm+trabalho+homem+ab+elha+Marx&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=7&gl=br> Acesso em: Mar. 2008

SECCO, L. **Intelectuais**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=648>> Acesso em 24 maio. 2007.

SEMERARO, G. O educador político e o político educador. In: SEMERARO, G. (org.). **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

SEMERARO, G. **Para uma teoria do conhecimento em Gramsci**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=284>> Acesso em 24 maio. 2007.

SILVA, Bianca. **Intelectuais e povo: a relação entre duas categorias que compõem os projetos do movimento de cultura popular (1960 a 1964)**. I Colóquio de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE, Recife. Anais eletrônicos. Recife: UFRPE, 2007. Disponível em: <<http://www.pgh.ufrpe.br/brasilportugal/anais/8a/Bianca%20Nogueira%20da%20Silva.pdf>> Acesso em 24 maio. 2007

SILVA, Sérgio Nogueira Duarte da, **O português do dia a dia: como falar e escrever melhor** (edição atualizada conforme o acordo ortográfico de 2008). Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

WEFFORT, Francisco C. **Participação e Conflito Industrial: Contagem e Osasco**. São Paulo: CEBRAP, 1972.

YIN, Robert K., **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p.19-38.

DOCUMENTOS

CET (Conselho de Escolas de Trabalhadores). **Os temas discutidos pelo Conselho de Escolas de Trabalhadores: antecedentes e atuais**. Rio de Janeiro, 1997.

CET (Conselho de Escolas de Trabalhadores). **Plataforma do Conselho de Escolas de Trabalhadores**. Rio de Janeiro, 1995.

CTC (Centro de Trabalho e Cultura). **Projeto**. Recife, 1971.

CTC (Centro de Trabalho e Cultura). **Relatório de atividades 2006**. Recife, 2007.

CTC (Centro de Trabalho e Cultura). **Relatório de atividades 2007**. Recife, 2008.

CTC (Centro de Trabalho e Cultura). **Relatório de atividades 2008**. Recife, 2009.

EDUCADOR DO CTC, Depoimento [jun.2000]. Entrevistadora: GÓES, M. P. de S.. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado intitulada: **Educação Popular: a experiência do Conselho de Escolas dos Trabalhadores**. USP.

ETAPAS (Equipe Técnica de Assessoria Pesquisa e Ação Social). **Pesquisa e sistematização da experiência do CTC**. Recife, 1986

GÓES, Marina Piza de Sempio. **Educação popular: a experiência do Conselho de Escolas de trabalhadores**. SP. s/d. 51 f. Projeto (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, s/d.

Apêndices

APÊNDICE I



Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação/Mestrado em Educação

Pesquisa: “Que escola é essa? É a escola do trabalhador.”

Instrumento de pesquisa I – Questionário auto-aplicável - Educadores

Resgate histórico do Centro de Trabalho e Cultura

Nº questionário: 001

_____, ____ de _____ de 2009.

(Local) (dia) (mês)

I- Identificação do(a) entrevistado(a):

a) Nome: _____

b) Idade: _____

c) Profissão: _____

d) Grau de escolaridade: _____

e) Período em que trabalha e/ou trabalhou no CTC: _____
(ano de entrada/saída)

f) Função exercida no CTC: _____

g) Caso tenha prestado assessoria à instituição:

Tempo de assessoria: _____

(ano inicial e final)

Tipo de assessoria: _____

a) O que o levou ao CTC? Quais as suas experiências anteriores que o aproximaram do Centro?

II – O histórico do CTC:

a) Qual a conjuntura política na época em que surgiu o CTC (movimentos populares, operários, etc.)?

b) O que você sabe sobre a formação da instituição (máximo de detalhes possíveis, datas, nomes, etc.)?

c) Sobre a proposta inicial que vigorou no CTC, antecedendo a “Criação do Saber”:

- Como se formou o grupo que efetivou a proposta inicial?
- Qual era essa proposta (objetivos)? O que foi concretizado?
- Como se estruturou o CTC?
- Quais eram as discussões políticas?
- Qual a proposta político-pedagógica inicial?
- Quais as influências teóricas e práticas dessa proposta político-pedagógica?
- Quais foram as instituições parceiras neste período?
- Quais os cursos e atividades desenvolvidas neste período? A que público se dirigiam?
- Na história do CTC, que momentos você destaca como marcos diferenciais ao longo da formação do Centro? Descreva sobre eles e o que cada um trouxe para a formação da instituição:

III – O CTC e a “Criação do Saber”:

A “Criação do Saber” é uma metodologia pedagógica característica do trabalho do CTC, sobre ela:

- Como e quando foi instituída?
- Em que constitui essa metodologia?
- Quais as bases teóricas?
- Como se expressaram as práticas dessa metodologia?
- Quais os cursos e atividades que se utilizam dessa metodologia?
- Quais as características do CTC no período da formação da “Criação do Saber”? Quais atividades/cursos desenvolviam? A que público se dirigiam?

(Descreva o CTC nesse período)

- Quais eram as instituições parceiras?

IV - Autogestão

O CTC se caracteriza por uma práxis diferenciada, tais como, a autogestão, formação política, cotidiano, caixinha solidária, limpeza, lanche, etc. Como e quando nasceram essas experiências? O que pretendiam em cada uma delas? Em que se basearam essas práticas? Qual sua avaliação sobre elas?

1. Autogestão (cotidiano, exercício do poder compartilhado, exercício de governo):
2. Caixinha solidária:
3. Lanche:
4. Limpeza:
5. Formação política:
6. Festas:
7. Outras atividades que você considere relevante:
 - Que mudança ao longo do tempo vem sofrendo essas propostas? O que vem sendo modificado?
 - Qual o diferencial da práxis do CTC na formação dos alunos? Que mudanças podem ser observadas ao final do curso em seus educandos?
 - A partir de quando podemos afirmar que o CTC passou a atuar com a proposta política existente nos dias de hoje?
 - Qual a sua visão da práxis do CTC hoje?
 - Houve trocas com experiências similares, quais?
 - Qual a importância que você atribui ao CTC na formação profissional?

|

APÊNDICE II



Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação/Mestrado em Educação

Pesquisa: “Que escola é essa? É a escola do trabalhador.”

_____, ____ de _____ de 2009.

(Local) (dia) (mês)

Roteiro de entrevista I - Educandos

Entrevista n° ____

I- História de vida:

- Falar sobre sua vida (idade, sexo, religião, estado civil, origem, onde mora, trajetória escolar – grau de escolaridade, trajetória profissional – profissão atual)

II - Relação com o CTC

- Como e quando chegou ao CTC? (o que lhe foi dito, o que esperava, houve algum choque – qual - o que pretendia inicialmente).

- Comparando o CTC com outras escolas, o que lhe chamou atenção? Por quê?

- Captar a percepção do aluno sobre uma experiência diferenciada como a do CTC comparando-a à educação tradicional.

- Qual (quais) curso(s) fez/faz? Por quê?

- Como é o dia-a-dia na escola? (descrever a escola, o que gosta, o que não gosta, como melhorar)

- Quais as matérias que mais interessam a você? O que te marcou? (teoria/prática/política)

III - Impressões sobre algumas características distintivas do CTC

- Como são tomadas as decisões no CTC?

- Como são as aulas no CTC?

-O que acha e como funciona as seguintes vivências (BATE-BOLA) :

- A matemática no pátio?

- Lanche?

- A Caixinha solidária?
- Reuniões do cotidiano?
- Assembléias?
- A metodologia das aulas - Criação do saber?
- Os Monitores?
- A Formação política?

- Antes e depois

- Você acha que houve alguma mudança em você em virtude da experiência vivenciado no CTC? Quais? Algum conhecido, familiar ou colegas de trabalho já mencionou alguma mudança em seu comportamento nesse sentido? Quais? Hoje, como você se considera frente aos seus colegas?

-A experiência que você teve ou tem no CTC acrescentou ou acrescenta algo na sua vida pessoal/profissional? Em quê? E familiar, relação com o(a) companheiro(a), com os filhos, os pais?

- O que leva do CTC para seu trabalho? O que traz do seu trabalho para o CTC? - Que outras lições você tem tirado dessa experiência?

- Depois da vivência no CTC, você se considera melhor profissionalmente? E como pessoa?

- Já participou ou participa de alguma atividade coletiva? Escola, igreja, bairro, comunidade, cultural? Qual? (Contar a história). Mudou o nível de preocupação com estas coisas? Ou a forma de agir nestes espaços?

- Como você se vê no mundo (qual sua posição)? O que te preocupa nesse mundo? Essa percepção mudou depois de entrar no CTC?

- Qual seu projeto de vida pessoal/profissional/social? Qual seu sonho? Mudou depois de entrar no CTC?

- De que você e sua família precisariam hoje para se sentir mais felizes? Você acha que outros colegas têm necessidades semelhantes?

O que você acha da nossa sociedade hoje? Acha que ela deve mudar alguma coisa? O quê? De que forma o CTC pode ajudar os trabalhadores nessa mudança?

APÊNDICE III



Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação/Mestrado em Educação

Pesquisa: “Centro de Trabalho e Cultura: educação de trabalhadores pelos próprios trabalhadores, em busca de emancipação, autonomia e criticidade.”.

_____, ____ de _____ de 2009.

(Local) (dia) (mês)

Roteiro de entrevista I – Educadores

Entrevista nº ____

I- História de vida:

- Fale sobre sua vida (idade, religião, estado civil, origem, onde mora, trajetória escolar – grau de escolaridade, trajetória profissional – profissão atual)

II – Período como educando:

- Como e quando chegou ao CTC? (o que lhe foi dito, o que esperava, houve algum choque – qual - o que pretendia inicialmente). Comparando o CTC com outras escolas, o que você diria? (O que lhe chamou atenção? Por quê?)

- Qual (quais) curso(s) fez? Por quê?

- Quais as matérias que mais interessavam a você? O que te marcou? (teórica/prática/política)

III – Período como educador:

- Contar a história de como começou a trabalhar no CTC. (Já estava no mercado de trabalho em sua área? Que curso você ministra? Já havia trabalhado como educador (a)? Como foi a sua preparação? Quando começou a trabalhar como educador (a) no CTC?

1. Sobre alguns aspectos do CTC:

-O que acha e como funcionam as seguintes vivências (BATE-BOLA):

- A matemática no pátio?

- Lanche?

- A Caixinha solidária?
- Reuniões do cotidiano?
- Assembléias?
- A metodologia das aulas - Criação do saber?
- Os Monitores?
- A Formação política?
- Como você avalia a metodologia pedagógica, “Criação do Saber”, utilizada no CTC? Críticas, elogios e sugestões:
- Em sua opinião, quais são os princípios que embasam a proposta político pedagógica do Centro?

IV - Antes e depois

- Qual foi a expectativa quando começou a trabalhar no CTC? A diferença entre o que esperava e o que realmente aconteceu?
- O que acha que o CTC esperava de você? Em que você acha que ele foi atendido?
- A experiência que você teve e tem no CTC acrescentou ou acrescenta algo na sua vida pessoal/profissional? Em quê? E familiar, relação com o(a) companheiro(a), com os filhos, os pais? (Ou seja, depois da vivência no CTC, você se considera melhor profissionalmente e como pessoa?)
- Como você se define antes de entrar no CTC? E depois que entrou? (Mudou a forma como os outros o viam? Explicar:)
- Já participou ou participa de alguma atividade coletiva? Escola, igreja, bairro, comunidade, cultural? Qual? (Contar a história). Mudou o nível de preocupação com esse tipo de coisa? Ou a forma de agir nestes espaços?
- Como você se vê no mundo (qual sua posição)? O que te preocupa nesse mundo? Essa percepção mudou depois de entrar no CTC?
- Qual seu projeto de vida pessoal/profissional/social? Qual seu sonho? Mudou depois de entrar no CTC?
- De que você e sua família precisariam hoje para se sentir mais felizes? Você acha que outros colegas têm necessidades semelhantes?
- O que você acha da nossa sociedade hoje? Acha que ela deve mudar alguma coisa? O quê? De que forma o CTC pode ajudar os trabalhadores nessa mudança?
- O que acha da crise econômica que o CTC está enfrentando? Qual caminho você acha que a instituição deve tomar? Qual caminho que você irá seguir, frente a esse conflito?
- Você observa conflitos internos na instituição? Quais?

- Em que você acha que a atual equipe do CTC deixa a desejar? Como melhorar?
- Pensando livremente, o que você melhoraria no CTC? O que você melhoraria em você, em sua atuação profissional?
- Daquilo que você aprendeu como aluno, o que serve agora no trabalho como professor?

Sobre os educandos:

- Qual é o perfil dos educandos do CTC?
- Você percebe mudanças nos educandos após freqüentarem o CTC? Quais?

APÊNDICE IV



Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação/Mestrado em Educação

Projeto de Pesquisa: “Educação de trabalhadores pelos próprios trabalhadores: em busca de emancipação, autonomia e criticidade”.

_____, ____ de _____ de 2009 - ____ início ____ término
 (Local) (dia) (mês) (horas) (horas)

Roteiro do Grupo Focal - Educandos

I- Apresentação:

História de vida:

Cada um se apresenta falando:

- Nome, idade, profissão (trabalho atual), grau de escolaridade;
- Como chegou ao CTC?
- Qual (quais) curso(s) fez/faz? Datas de cada curso. Por quê?

II - Relação com o CTC

- Comparando o CTC com outras escolas, o que lhes chamou atenção? Por quê?
- O que vocês acham do dia-a-dia na escola?
- O que gostam e o que não gostam na escola?
- Se separarmos as aulas em teóricas/práticas/políticas, quais as matérias que mais interessam a vocês? O que marcou?

III - Impressões sobre algumas características distintivas do CTC

- O que vocês acham da forma como são tomadas as decisões no CTC?
- O que vocês acham da metodologia de ensino do CTC?
- O que acham das seguintes vivências **(BATE-BOLA)**:

- A matemática no pátio;
- Lanche
- A caixinha de sala de aula
- Reuniões do cotidiano
- Assembléias
- Os Monitores
- A Formação política.

- Antes e depois

- Vocês acham que houve alguma mudança em vocês em virtude da experiência vivenciado no CTC? Quais? (mudança na família, amigos, trabalho)
 - Vocês se consideram melhor profissionalmente? E como pessoa?
- Já participou ou participa de alguma atividade coletiva? Escola, igreja, bairro, comunidade, cultural? Qual? (Contar a história). Mudou o nível de preocupação com estas coisas? Ou a forma de agir nestes espaços?
- O que te preocupa nesse mundo? Essa percepção mudou depois de entrar no CTC? Como você se vê no mundo (qual sua posição)?
- Qual seu projeto de vida pessoal/profissional/social? Qual seu sonho? Mudou depois de entrar no CTC?
- O que você acha da nossa sociedade hoje? Acha que ela deve mudar alguma coisa? O quê? De que forma o CTC pode ajudar os trabalhadores nessa mudança?
- Quais as críticas que vocês tem em relação ao CTC?
- Como melhorar a instituição?