UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS SOLA LOSA

**A educação na Central Única dos Trabalhadores no contexto da crise do
sindicalismo brasileiro: apontamentos sobre a apropriação da Pedagogia
Libertadora**

RIBEIRÃO PRETO – SP
2019

LUCAS SOLA LOSA

**A educação na Central Única dos Trabalhadores no contexto da crise do
sindicalismo brasileiro: apontamentos sobre a apropriação da Pedagogia
Libertadora**

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcos Cassin

RIBEIRÃO PRETO – SP
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Losa, Lucas Sola

A educação na Central Única dos Trabalhadores no contexto da crise do sindicalismo brasileiro: apontamentos sobre a apropriação da Pedagogia Libertadora. Ribeirão Preto, 2019.
179 p.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Cassin, Marcos.

1. Educação sindical. 2. Sindicalismo. 3. Pedagogia Libertadora. 4. Central Única dos Trabalhadores. 5. Educação.

Nome: LOSA, Lucas Sola

Título: A educação na Central Única dos Trabalhadores no contexto da crise do sindicalismo brasileiro: apontamentos sobre a apropriação da Pedagogia Libertadora.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

RESUMO

LOSA, L. S. **A educação na Central Única dos Trabalhadores no contexto da crise do sindicalismo brasileiro**: apontamentos sobre a apropriação da Pedagogia Libertadora. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

A presente pesquisa tem como objeto a formação sindical desenvolvida pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) entre os anos finais da década de 1990 e o início dos anos 2000. Nosso objetivo é compreender as transformações que ocorreram no campo da formação sindical nesse contexto marcado pela crise do emprego e pelo refluxo do movimento sindical, decorrências do processo de reestruturação produtiva e do avanço das políticas neoliberais no Brasil. A partir de fontes documentais como resoluções de congressos e plenárias, revistas, material didático e publicações oficiais da CUT, buscamos analisar como a Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire, foi mobilizada pela Central visando justificar as mudanças em suas práticas educativas.

Palavras-chave: Educação sindical. Sindicalismo. Pedagogia Libertadora. Central Única dos Trabalhadores.

ABSTRACT

LOSA, L. S. **The education in the Unified Workers' Central in the context of the crisis of the brazilian syndicalism**: notes on the appropriation of the Liberating Critical Pedagogy. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

The present research regards the unionization fostered by the Central Única dos Trabalhadores (CUT), between the end of the 1990s and the early 2000s. Our goal was to understand the transformation that took place in the field of the unionization in the context of work crisis and the trade union movement decline, the consequences resulting from the productive restructuring process, and the advance of neoliberal policies in Brazil. We analyzed the Liberating Critical Pedagogy advocated by Paulo Freire that was promoted by the CUT. With the purpose of justifying the changes in its own educational practices. In this research we use sources such as congress and plenary resolutions, magazines, teaching materials and official publications of CUT

Keywords: Union education. Unionism. Liberating Critical Pedagogy. Unified Workers' Central.

Sumário

Introdução.....	7
1. Como a questão da autoeducação foi pensada pelo movimento sindical brasileiro ao longo do tempo?.....	11
1.1 A Primeira República e a educação sindical sob a ótica dos anarquistas.....	13
1.2 A educação sindical na Era Vargas (1930-1945).....	23
1.3 As iniciativas dos comunistas no período entre ditaduras (1945-1964).....	28
1.4 Os “anos de chumbo” (1964-1979).....	37
2. Entre mudanças e permanências: a Central Única dos Trabalhadores nas décadas de 1980 e 1990.....	48
2.1 O sentido das análises sobre a trajetória da educação sindical cutista.....	55
2.2 A peculiaridade da formação sindical cutista nos anos 1980.....	59
2.3 A conjuntura negativa dos anos 90.....	66
2.4 A crise do marxismo, o catolicismo militante e as vias alternativas para o socialismo: o contexto intelectual fundante da “nova esquerda”.....	76
2.4.1 Os católicos progressistas.....	78
2.4.2 O reformismo socialdemocrata.....	85
2.5 Força Sindical e CIOLS.....	89
3. Um balanço das propostas cutistas de formação na virada do século XX.....	93
3.1 Das ruas aos órgãos tripartites: o sentido do Programa Integral.....	94
3.2 O esforço pela não desintegração das bases sociais: o Programa Integração e o significado da oferta de qualificação profissional e de certificação escolar.....	103
3.3 O padrão de financiamento da Política Nacional de Formação da CUT e seu esvaziamento teórico-ideológico.....	107
3.4 O desenvolvimento local, sustentável e solidário, a qualificação profissional e a escolarização básica como motes da expansão cutista pelas regiões menos dinâmicas do país.....	114
4. As bases teóricas da formação sindical cutista: o desenvolvimento local, a participação cidadã e a apropriação dos fundamentos da Pedagogia Libertadora.....	117
4.1 Aspectos fundamentais da obra de Paulo Freire.....	119
4.2 A recepção da Pedagogia Libertadora pela CUT: praticismo e teoria, realidade imediata e totalidade.....	128
4.3 A divisão social entre oprimidos e opressores no discurso cutista.....	137
4.4 Horizontalidade entre educadores e educandos, construção coletiva do conhecimento e a flexibilidade dos conteúdos frente às questões imediatas.....	145
Considerações finais.....	151
Bibliografia.....	154

Introdução

No último quarto do século XX o Brasil, à época governado por uma aliança civil-militar ditatorial, emergiu uma força política disposta a promover uma renovação das práticas sindicais desenvolvidas até então: era o chamado “novo sindicalismo”. Essa força, ou melhor, a coalizão de forças que resultou no novo sindicalismo, protagonizou greves, paralisações e protestos massivos ainda sob o regime autoritário. A atuação desses sindicalistas, em especial os metalúrgicos da região do ABC, abriu uma nova etapa na história do movimento sindical.

Parte considerável desses sindicalistas desempenharam papel decisivo na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980. Ao adentrar a década de 1980, esse setor renovado foi conquistando diretorias de sindicatos e federações, a ponto de fundar, em 1983, a Central Única dos Trabalhadores (CUT). O contexto era de abertura democrática, quando diversas das principais organizações da classe trabalhadora foram criadas e outras voltavam à legalidade.

Em pouco tempo a CUT havia se tornado a maior central sindical do país e uma das principais vozes da esquerda brasileira. Além de seu engajamento na defesa da educação pública, da ampliação e aprofundamento do direito a educação escolar, a Central foi uma importante formadora da classe trabalhadora. A execução de atividades voltadas à educação dos trabalhadores, formuladas e desenvolvidas por órgãos específicos – secretarias, escolas, coletivos – foi uma preocupação de destaque na história da entidade.

A derrota de Luiz Inácio Lula da Silva na eleição presidencial de 1989, a primeira eleição direta para presidente depois de décadas, foi um marco de mudanças que ocorreriam nos anos 1990. O candidato do PT naquela eleição havia sido a principal liderança sindical da década anterior. Sua derrota para Fernando Collor de Melo simbolizava a derrota do sindicalismo combativo para a política neoliberal. (ALVES, 2000, p. 28)

O impeachment de Collor não trouxe maiores esperanças para a esquerda reunida em torno da CUT e do PT. Novamente candidato pelo PT, Lula perdeu as duas eleições seguintes – 1994 e 1998 –, ambas vencidas por Fernando Henrique Cardoso, candidato pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O receituário neoliberal foi consolidado nos anos 90, juntamente com o processo de

reestruturação produtiva. Combinados, esses dois elementos contribuíram para o agravamento da crise do emprego e do sindicalismo brasileiro.

Nesse ambiente, a CUT passou por mudanças significativas em sua forma de atuação política. A conciliação com governos e empresários, a participação em fóruns tripartites e a moderação nas formas de enfrentamento foram acompanhadas por um ideário ligado a ideia de cidadania e a conquista de direitos. As mudanças táticas da entidade engendraram um tipo de posicionamento que, em muitas ocasiões, era expressado por um léxico igualmente moderado, com termos e conceitos retirados do ideário liberal.

Nesse clima de adaptação, a formação sindical cutista passou por mudanças igualmente significativas. A educação promovida pela entidade teve seus objetivos, conteúdos, referenciais pedagógicos e fontes de financiamento alterados. A formação sindical como um todo foi subordinada à tática negociadora e propositiva que a CUT assumia naquele momento. Em suma, houve uma ruptura com o padrão formativo dos anos 1980.

Apesar de em alguns pontos essa formação ter sido conciliada com as políticas e diretrizes oficiais/estatais de educação, a educação desenvolvida pela CUT apoiava-se em referenciais teórico-pedagógicos considerados progressistas. A moderação dos termos e propósitos dessa formação era feita a partir da Pedagogia Libertadora, isto é, uma pedagogia cuja filiação político-ideológica se localiza no campo da esquerda. Paradoxalmente, a guinada à direita foi promovida a partir de referenciais pedagógicos de esquerda.

Nossa pesquisa tem como objeto de análise a educação sindical levada a cabo pela CUT na passagem da década de 1990 à 2000. Nosso objetivo é compreender o sentido da formação sindical nessa conjuntura específica, seus fundamentos e as implicações para a luta sindical. Analisamos suas características gerais, assim como os fatores que a viabilizaram historicamente. Afinal, por que razão a CUT passou a oferecer cursos de qualificação profissional, formação para atuação em conselhos e órgãos tripartites, organização de cooperativas, alfabetização, escolarização básica e demais modalidades “estranhas” à prática educativa que vinha desenvolvendo nos anos 1980? Como ficou a dimensão política, isto é, a formação sindical *stricto sensu*, diante desse novo leque de

atividades? Qual a importância da obra de Paulo Freire nesse processo de adaptação?

No primeiro capítulo fazemos um retrospecto das propostas de educação política dos trabalhadores desenvolvidas no Brasil ao longo do século XX. Nesse capítulo, destacamos as iniciativas dos grupos de esquerda que atuaram no interior do movimento sindical e demais organizações de trabalhadores. Privilegiamos as propostas educativas feitas pelas direções dos sindicatos ou lideranças de grupos organizados, perspectiva que enfoca mais as representações do que as ações efetivas ou as demandas dos trabalhadores em si, isto é, da base do movimento. Esse capítulo indica que a educação sindical é uma questão discutida há tempos no interior da esquerda, isto é, constitui-se como um assunto importante, tematizado por sindicalistas e trabalhadores ao longo da história.

O segundo capítulo foi reservado à análise das condições históricas de atuação da CUT nos anos 1990. Compreendemos as transformações táticas promovidas pela Central levando em conta as condições objetivas e subjetivas presentes nessa década. O conjunto das transformações na estrutura capitalista, conhecido como reestruturação produtiva, assim como as políticas de redução do papel do Estado como regulador do mercado, inclusive do mercado de trabalho, foram analisadas nesse capítulo.

Mesmo identificando os fatores determinantes da transformação da CUT na década de 1990, entendemos que as mudanças no perfil dessa entidade teve condicionantes que extrapolam os limites temporais daquela década. Por isso, estendemos nossa análise ao momento que precedeu a fundação da Central, isto é, o final da década de 1970 e início dos anos 1980, buscando identificar a continuidade dos elementos teórico-ideológicos que, uma vez presentes no contexto de emergência do “novo sindicalismo”, pautaram a atuação da CUT ao longo de sua existência, fornecendo inclusive os fundamentos necessários à passagem ao “sindicalismo cidadão”. A partir dessa perspectiva temporal ampliada, pudemos ver como a excepcionalidade da década de 1980 produziu interpretações limitadas sobre o fenômeno da adaptação cutista ao ambiente neoliberal.

No terceiro capítulo fizemos uma análise das atividades executadas a partir de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Nosso objetivo foi entender

a relação entre o padrão de sustentação financeira da CUT e sua formação, assim como os efeitos desse padrão sobre o papel das escolas orgânicas da Central e seus docentes. Para isso, recortamos como objeto de análise o Programa Integral e o Programa Integração, ambos de abrangência nacional, coordenados pela Secretaria Nacional de Formação da CUT.

Procuramos entender quais bases pedagógicas fundamentaram a adequação da educação cutista no período estudado. Identificamos que o referencial acionado com maior recorrência pelos diretores, coordenadores e formadores foi a Pedagogia Libertadora e, por isso, nos propomos a investigar de que forma ela foi apropriada e, conseqüentemente, instrumentalizada pelos sindicalistas da CUT.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico. Utilizamos como fontes de pesquisa resoluções de congressos e plenárias, entrevistas e matérias de revistas, publicações oficiais da Central, assim os trabalhos de pesquisadores outrora dedicados ao estudo do mesmo fenômeno. A leitura e a sistematização dessas fontes foi feita a partir dos referenciais do materialismo histórico e dialético, especialmente nas contribuições de Marx e Engels.

1. Como a questão da autoeducação foi pensada pelo movimento sindical brasileiro ao longo do tempo?

O estudo do movimento sindical brasileiro insere o pesquisador em um universo de problemas e desafios. Se por um lado as inumeráveis teses, dissertações, livros, arquivos e centros de documentação oferecem respaldo ao trabalho de investigação, por outro temos diante de nós um imenso campo de trabalho, constituído por uma variedade de temas, recortes e perspectivas teórico-metodológicas, o que faz redobrar os esforços de compreensão desse universo.

O fato de diversas vertentes políticas terem atuado no interior das organizações da classe trabalhadora brasileira, alternando a hegemonia sobre o movimento sindical, é um fator que contribui bastante para essa multiplicidade de enfoques. A heterogeneidade do movimento sindical dificulta as análises mais gerais sobre um determinado período, visto que cada grupo engendra práticas diferentes, quando não antagônicas, sempre acompanhadas de “versões oficiais”, “esclarecimentos sobre o que realmente ocorreu”, referências à “períodos de ouro”, etc.

Não raro as disputas entre as visões de mundo constitutivas desses grupos se replicam nos trabalhos acadêmicos, extrapolando os limites do próprio movimento. Como afirma Viotti:

Comunistas, trotskistas, socialistas, democrata-cristãos, sindicalistas, populistas, neo-anarquistas, e todos os outros grupos políticos que se possa imaginar, reescrevem a história do movimento operário a partir de sua perspectiva. Nas suas interpretações do passado ecoam as lutas do presente. Mais do que o estudo do passado a história é, dentro desse contexto, instrumento da ação presente, pretexto para justificar práticas políticas contemporâneas. Nem mesmo os historiadores que se definem em termos estritamente profissionais conseguem escapar a essa contingência. (VIOTTI, 1982, p. 287.)

O conteúdo das fontes históricas disponíveis à pesquisa – jornais, revistas, panfletos, cartazes, documentos oficiais, resoluções de congressos, entrevistas, etc. – é atravessado pelas tensões entre os grupos que disputaram a hegemonia no meio sindical. Por isso, é preciso ter certa “malícia metodológica” para não confundir

essas múltiplas representações com a própria realidade, caindo assim no equívoco de construir uma “história das mentalidades sindicais”.

Ainda que nosso objeto de pesquisa, a saber a *autoeducação política dos trabalhadores em uma central sindical*, ganhe atenção mais modesta do que outras temáticas relacionadas ao sindicalismo, ele tem despertado o interesse de pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, programas de pós-graduação e organizações políticas, o que ajuda a consolidá-lo na literatura dedicada ao mundo do trabalho e suas lutas.

Propomos nesse primeiro capítulo a construção de um panorama da autoeducação política dos trabalhadores ao longo da história do movimento sindical brasileiro. Afinal, como a questão da formação política da classe trabalhadora foi tematizada pelas organizações sindicais ao longo do tempo? No que consistiam as atividades educativas dos sindicatos e demais órgãos da classe trabalhadora? Quais foram os referenciais teóricos e os princípios pedagógicos que nortearam essa formação?

Por educação/formação sindical, nos referimos às práticas sistematizadas de ensino. Ou seja, atividades formuladas e dirigidas pelos órgãos sindicais, visando a apreensão de certos conteúdos considerados fundamentais, a aquisição de saberes e condutas que pudessem contribuir com o avanço das lutas e o desenvolvimento da classe trabalhadora. Deixamos de lado as reivindicações e questionamentos do movimento sindical acerca da educação oficial-estatal; ainda permeiem nossa exposição, essas questões terão um papel secundário ao longo da pesquisa.

Centramo-nos nas representações sobre a educação sindical formuladas pelas correntes políticas de esquerda, sobretudo daquelas que tiveram maior influência sobre o movimento em algum período. Para isso, recorreremos à bibliografia e, em alguns momentos, às fontes primárias – resoluções de congressos, artigos de periódicos, entrevistas, documentos oficiais de natureza diversa. As obras de educação empreendidas por grupos conservadores receberam menor atenção, opção que tivemos que fazer pelos limites que se impõem a este trabalho.

O presente capítulo busca dotar de perspectiva histórica o exame das práticas formativas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na passagem do século XX ao XXI, objeto de nossa pesquisa que será o foco dos capítulos seguintes.

1.1 A Primeira República e a educação sindical sob a ótica dos anarquistas

Os primeiros esforços relevantes de organização sindical no Brasil estiveram a cargo dos anarquistas. Presentes nas falas e ações de vários dirigentes do movimento sindical na Primeira República, os princípios básicos do anarquismo são facilmente reconhecíveis: a recusa do Estado, a ênfase na luta econômica em detrimento das lutas políticas, a preferência pela organização sindical ao invés de partidos políticos, entre outros pontos.

Embora não fosse a única força atuante no sindicalismo nesse período, o anarquismo apresentava-se como a mais combativa e, durante muito tempo, a única que propunha a transformação social como objetivo final da luta operária. Em suma, foram os anarquistas os únicos que realmente propuseram organizações sindicais de inspiração anticapitalista. A forte presença dos libertários no cenário sindical do início do século XX foi uma tendência em diversos países sul-americanos. (Cf.: George Woodcock, p. 210, 2008).

Diferente do que propunham as vozes mais conservadoras da época, sobretudo aquelas ligadas às oligarquias rurais ou ao incipiente patronato industrial, o anarquismo não era, tal como em suas representações, uma “planta exótica” trazida pelos imigrantes europeus, sendo esses “agitadores profissionais” disfarçados de trabalhadores a serviço do caos e da desunião. Ainda que a influência cultural e ideológica dos imigrantes italianos, espanhóis, portugueses e outros tenha pesado sobre a massa operária, era a própria realidade material do período que proporcionava solo fértil às ideias revolucionárias anarquistas.

É verdade que elas aportaram no Brasil junto aos homens que aprenderam a defendê-las e a divulgá-las ainda na Europa. Contudo, essa não é a única – e nem a principal – explicação de sua existência nessa fase do movimento operário brasileiro. É preciso considerar as estruturas políticas, sociais e econômicas para que possamos entender as razões do relativo sucesso do anarquismo entre os operários desse período.

Os grandes latifundiários, a classe senhorial remanescente do período anterior, sobretudo de Minas Gerais e São Paulo, com a anuência das oligarquias regionais, junto aos setores das forças armadas, foram os grandes dirigentes do

Estado brasileiro na Primeira República. Sua estratégia política os eximia de alianças, acordos ou compromissos políticos com a incipiente classe trabalhadora urbana e rural. Nesse período o poder estruturava-se de outra forma. Seguimos a hipótese de Boris Fausto, segundo a qual

Não só o movimento operário [nesse contexto] é mais frágil, como o sistema de dominação prescinde dos trabalhadores, na medida em que a sólida oligarquia se assenta em um pacto de alianças regionais de cúpula, cimentado pelo controle de uma clientela principalmente de base rural. A socialização das camadas dominadas urbanas, onde predominam elementos estrangeiros, torna-se assim difícil e parece desnecessária [...] (FAUSTO, 2016, p. 272).

O discurso anarquista, radical por si só, era amplificado por esse clima de exclusão social. As condições objetivas dotavam-no de maior poder de ressonância e persuasão sobre uma massa operária marginalizada, apartada da esfera política, desatendida pelas autoridades e empobrecida economicamente. A composição multiétnica dos trabalhadores no limiar do século XX contribuía sobremaneira para o agravamento dessa condição excludente.

Quanto ao elemento nacional, as revoltas populares que ocorreram nesse período, tanto as deflagradas na capital federal – Revolta da Vacina (1904) e Revolta da Chibata (1910) –, como as “messiânicas”, ocorridas em outros estados, – Canudos (1893-1897) e Contestado (1912-1916) – deixaram patente o nível de exclusão social ao qual amplas camadas da sociedade brasileira estavam submetidas.

Em síntese, a negação do *status* de cidadão ao imigrante recém-chegado e o tradicional despotismo no trato com o trabalhador nacional, seja no meio urbano ou rural, davam o tom da política nacional na “República dos Coronéis”. Essa exclusão da classe trabalhadora abria espaço para um comportamento reativo, igualmente radical, não pautado pela atuação legal/institucional, mas pela ação direta.

O anarquismo e sua “[...] recusa à luta política e o implícito economismo tinham particular atração sobre a massa de imigrantes, chegados à nova terra em busca de ascensão social [...]” (FAUSTO, 2016, p. 89). Como se sabe, a imagem edenizada da América como o “eldorado” do trabalhador logo se demonstrou falsa, o que ajudou a reforçar o já existente sentimento de recusa da política e de um Estado que, na prática, negavam a cidadania ao trabalhador vindo de fora. Diante disso,

“[...] sem muita sofisticação, o anarquista corporificava esse sentimento e lhe dava um conteúdo de luta, pela via da organização dos sindicatos e da greve geral revolucionária.” (FAUSTO, 2016, p. 89).

As ideias anarquistas eram veiculadas por meio de jornais de relativa circulação, sobretudo nas grandes cidades. É verdade, contudo, que esses jornais optavam pelo comentário e pela crítica de acontecimentos cotidianos e não pela divulgação de textos teórico-doutrinários que eventualmente ocupavam o cerne das publicações. (GOMES, 2005, p. 88).

Não obstante as festas, atos, comemorações do Primeiro de Maio, campanhas de boicote, greves – inclusive gerais –, festivais e demais manifestações de classe, é importante não superestimar o poder das organizações sindicais dirigidas por anarquistas, visto que nesse período “[...] o movimento operário se assentava em bases muito frágeis. A taxa de sindicalização era inexpressiva.” (PINHEIRO, 2004, p. 156).

O alcance do ideário anarquista não era pleno. Inúmeros fatores concorriam para isso: a dura repressão que recaía sobre suas lideranças, a composição multiétnica da classe, o nível de escolarização da população, entre outros. É certo também que correntes políticas não revolucionárias atuantes no interior dos sindicatos, que disputavam e dirigiam setores relevantes do operariado, tenham exercido certa atração sobre os trabalhadores.

Ademais, os sindicatos não eram os únicos e nem sempre os principais interpeladores culturais dos operários. Hardman (1984) ressalta de forma bastante pertinente a “[...] desigual concorrência entre as agências ideológicas montadas pela burguesia e os meios culturais precários organizados pelas associações operárias sob orientação anarco-sindicalista.” (HARDMAN, 1984, p. 64).

Seja como for, as organizações de classe constituídas nas primeiras décadas da República, tenham elas um caráter político-sindical ou meramente associativo, desempenharam um papel importante na promoção de uma “cultura operária”. Os sindicatos eram, ao lado de outras formas associativas, os responsáveis pela difusão de uma visão de mundo crítica sobre a condição do trabalhador no Brasil. As festas e as celebrações realizadas sob a influência das lideranças anarquistas são exemplos de como essa cosmovisão era organizada.

As atividades recreativas promovidas pela vanguarda anarcossindicalista tinham, concomitantemente, objetivos lúdicos e propagandísticos, mesclando lazer e formação no tempo livre dos trabalhadores. Os divertimentos populares – circo, futebol, piqueniques, peças teatrais, recitais, bailes, etc. – tinham, para os anarquistas, um papel instrumental. Destituídas de valor em si, essas celebrações e diversões eram, acima de tudo, oportunidades educativo-propagandísticas (HARDMAN, 1984).

Nessa mesma linha, Fausto argumenta que “[...] o sindicato ganha relevância não só como instrumento de luta pela cidadania social, mas como núcleo organizador do lazer e de uma subcultura operária, apenas esboçada.” (FAUSTO, 2016, p. 205). É importante destacar que essa função cultural que os anarquistas atribuíam aos sindicatos diferia-se, em grande medida, do perfil assistencial que essas organizações passariam a assumir posteriormente.

Esse papel educador não foi algo aleatório, ele foi fruto de uma concepção teórico-ideológica própria, tendo em vista que

[...] para os anarquistas, a luta só se faria se e, principalmente, a futura sociedade só se implantaria, se houvesse uma transformação profunda no homem trabalhador. O que o projeto anarquista almejava era uma revolução social e não apenas uma revolução política. Daí o privilégio da educação entendida como ampla formação cultural. O fato de terem sido os anarquistas os principais pioneiros em atividades como teatro, educação musical, práticas de leitura, criação de escolas e universidades populares não é casual. E, por esta razão, não é casual também que velhos militantes operários, anarquistas ou não, considerem até hoje que foi educando que os libertários mais contribuíram para a constituição da identidade da classe trabalhadora.” (GOMES, 2005, p. 87)

Contudo, vale dizer que a construção do “novo homem trabalhador” não foi uma exclusividade dessa vertente política. Cada grupo que pretendeu dirigir os trabalhadores apresentava em suas propostas, implícita ou explicitamente, um arquétipo de sujeito, de conduta moral, um conjunto de valores a ser assimilado.

Gramsci entendia que uma classe deve ser dirigente antes de se tornar dominante, isto é, deve ser capaz da direção “intelectual-moral” dos grupos dirigidos antes de exercer a coerção sobre os grupos antagônicos. (GRAMSCI, 2002, p. 62). O elemento ideológico-cultural é, nesse sentido, fundamental à organização e constituição da classe social.

Um conjunto de valores próprios a ser partilhado pelo grupo é, nesses termos, essencial à ação política. Com o acréscimo de uma carga de idealismo remanescente do socialismo utópico,

O que o anarquismo elegia como sua força integradora era a solidariedade do grupo, entendida como a resultante da diversidade e da igualdade de participação, isto é, como a recusa à uniformidade. Era esta perspectiva que justificava o lugar privilegiado da educação dos trabalhadores para o anarquismo. Era pela educação que se elevavam material e moralmente os homens. Era por ela que se transformavam o operariado e a sociedade. (GOMES, 2005, p. 92).

Seria pertinente uma investigação mais detalhada sobre os processos formativos das festas, celebrações, greves, etc. Afinal, essas ocasiões são profícuas na circulação de símbolos e sentidos, fato que ajuda a assentar uma determinada forma de consciência e identidade. Contudo, nosso objetivo neste trabalho é compreender as atividades formativas intencionais, isto é, aquelas em que a educação é o objetivo central da ação e não um desdobramento secundário.

É seguro dizer que para além dessa educação informal promovida nas festas e celebrações, cuja finalidade era a divulgação de valores, estéticas e princípios políticos, existiram iniciativas de uma educação sistematizada, formulada em instituições especializadas nesse tipo de formação.

São conhecidos os casos das Escolas Modernas do Brás e do Belenzinho, inspiradas nos princípios pedagógicos de Francisco Ferrer y Guardia (FAUSTO, 2016, p. 102-103; HARDMAN, 1984, p. 70-75), assim como o da Universidade Popular de Ensino Livre, criada em 1904, no Rio de Janeiro, na qual os professores lecionavam Psicologia, História da Literatura, História do Brasil, Higiene, Antropologia, Sociologia e Arte Decorativa. (FAUSTO, 2016, p. 101-102). O estudo da educação levada a cabo nessas instituições é uma tarefa difícil, sobretudo pela escassez de fontes documentais. Além disso, tratam-se de experiências de alcance limitado, pouco esclarecedoras do imaginário pedagógico libertário.

O primeiro volume da coletânea *A classe operária no Brasil – Documentos*, que abarca o período de 1889 a 1930, permite identificarmos melhor os pontos levantados no meio anarquista sobre a educação política dos trabalhadores no período em questão. Um dos momentos profícuos à análise é o primeiro Congresso Operário, realizado em 1906. Tomando como fonte suas resoluções, é possível

identificar o primeiro ponto de tensão sobre a “conveniência de que cada associação operária sustente uma escola laica para os sócios e seus filhos [...]” (PINHEIRO; HALL, 1979, p. 53).

Esse tema não ocupa grande espaço no Congresso, no entanto, as passagens disponíveis nos permitem identificar como os delegados pensavam a educação pública e concebiam a tarefa da autoeducação dos trabalhadores. A passagem a seguir é bastante elucidativa:

Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos ideias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais do que o próprio operário tem interesse em formar livremente a consciência de seus filhos; [...] o Congresso aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber sempre que tal seja possível; e, quando os sindicatos não o possam fazer cada um per si, deve a federação local tomar conta do encargo. (ibid., p. 53).

As resoluções do Segundo Congresso Operário Estadual de São Paulo, realizado em 1908, revelam a permanência dessa questão. Embora a necessidade da autoeducação tenha sido ponto pacífico entre os participantes, não havia entre eles consenso sobre as formas que ela deveria assumir. Nessa ocasião, houve espaço à polêmica sobre a criação de uma universidade operária. Cientes das dificuldades conjunturais para a sustentação de uma estrutura como essa, as propostas alternativas que se seguiram demonstram não só a persistência do valor atribuído à questão educacional, mas também a emergência de múltiplas concepções pedagógicas acerca da formação nos espaços sindicais.

Luiz La Escala, delegado pelo Sindicato dos Pedreiros de Santos, apresentou uma visão ampla do que seria a educação dos trabalhadores. Para ele “[...] por universidade não se deve entender exclusivamente uma aula onde se dêem regularmente lições científicas [...]”, sendo favorável a alternativas como “[...] a realização de algumas conferências isoladas, por exemplo, de caráter científico, [bem como] a fundação de uma revista no sistema da *Universidade Popular* de Milão-Itália.” (PINHEIRO; HALL, 1979, p. 90).

Quanto a educação dos jovens de até 14 anos, a posição de Francisco Ruiz, delegado pela Liga dos Trabalhadores em Madeira, contém um sentido semelhante

ao que se viu até aqui; ele fala da “[...] necessidade de livrar os nossos filhos do ensino ultrapatriótico do Estado e das mentiras do ensino religioso [...]”, no lugar disso, Ruiz entende que seria importante fundar “[...] no seio dos sindicatos operários, aulas especiais de ensino livre para os meninos.” (PINHEIRO; HALL, 1979, p. 105).

A crítica à redução da educação aos moldes do ensino formal e oficial, a proposta de conferências, a criação de uma universidade popular, a ênfase no caráter científico da educação, a recusa do ensino nacionalista oferecido pelo Estado e da educação dogmática a cargo da Igreja, entre outros pontos observados nas resoluções dos congressos acima referidos, apresentam fortes semelhanças com a pedagogia da *Escola Moderna* de Francisco Ferrer y Guardia.¹

É difícil investigar como se dava a recepção da obra de Francisco Ferrer e a aplicação de sua pedagogia pelos anarquistas onde as Escolas Modernas foram abertas. Além disso, o próprio estatuto de “grande pedagogo” que atribuem à Ferrer é questionável. Para Woodcock (2008), sua fama e “legado” resultam muito mais ao exagero propagandístico dos anarquistas espanhóis que, aproveitando das circunstâncias de sua morte, elevaram-no à condição de mártir, do que pelas contribuições que efetivamente deu em vida. Segundo esse autor,

[...] a Escola Moderna de Ferrer era apenas uma das muitas experiências na Catalunha, e nas aldeias da Andaluzia visava-se em especial à alfabetização de camponeses adultos e trabalhadores da indústria. Para fins de propaganda, após a morte de Ferrer, os anarquistas aumentaram desmedidamente o seu renome como pedagogo. Pelo contrário, Ferrer era na verdade um racionalista obtusamente ortodoxo, espírito tacanho e prosaico, e os poucos escritos que deixou pouco demonstram de uma concepção original de educação. (WOODCOCK, 2008, p. 117-118)

Confirmando a tendência acima referida, foram realizadas no Brasil manifestações de repúdio ao assassinato de Ferrer que, segundo o relatório da Confederação Operária Brasileira (COB) apresentado na ocasião do Congresso Operário de 1913, reuniram cerca de cinco mil pessoas. (PINHEIRO; HALL, 1979, p. 210).

---

1 Cf. GALLO, S. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-posições**, v. 24, nº 2 (71), p. 241-251, Mai/Ago. 2013.

As discussões que ocorreram nos congressos operários desse período, em relação à questão da educação político-sindical, são marcadas por uma contradição fundamental: a sofisticação e o caráter utópico das propostas esbarravam na dura realidade e limites das organizações classistas. Quanto ao Primeiro Congresso Operário (1906), “[...] o tom é muito mais sindicalista do que revolucionário – quase não há nenhuma menção à possibilidade dos sindicatos formarem a base da nova sociedade [...]” (PINHEIRO, 2004, p. 153-154).

Os sindicatos, federações e confederações eram compreendidos como os organismos primordiais da ação e da organização operária. Ainda que estivesse presente até 1920, esse princípio doutrinário não impedia a percepção realista da vanguarda do movimento sobre as limitações que tinham diante de si. A clareza quanto à inviabilidade dos sindicatos manterem escolas e universidades revela essa consciência.

As discussões sobre a educação realizadas no Segundo Congresso Operário Brasileiro², realizado em 1913, voltam a se reduzir à denúncia do ensino ministrado pelo Estado e pela Igreja Católica. A mesma crítica feita no primeiro congresso (1906) é seguida de uma orientação igualmente vaga:

o Segundo Congresso Operário Brasileiro aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípio o método racional e científico, em contraposição ao ensino místico e autoritário, promovam a criação e vulgarização de escolas racionalistas, ateneus, cursos profissionais de educação técnica e artística, revistas, jornais, promovendo conferências e preleções organizando certames e excursões de propaganda instrutiva, editando livros, folhetos, etc., etc. (PINHEIRO; HALL, 1979, p. 198).

Não se vê nenhum encaminhamento concreto detalhando como essas escolas deveriam ser mantidas, nem fixando metas e prazos para a sua criação. Também não se nota qualquer menção sobre instâncias, comissões ou fóruns específicos para a discussão da questão formativa. Em suma, não há indícios que nos permitam identificar a preocupação com uma organização conjunta e coordenada da educação sindical. A formação é colocada mais como uma tarefa tacitamente reconhecida pelos libertários do que uma prática executável a partir de um planejamento. Sua necessidade é invocada como expediente reforçador e

---

2 Não confundir com o Congresso Operário realizado em São Paulo em 1908.

legitimador do sujeito que discursa, demonstrativo de sua coerência ideológica, indicativo de sua fidelidade e familiaridade com a “doutrina”.

Aparentemente, os órgãos educativos foram postos sob o mesmo critério organizativo que os “fundos” e “caixas”: a solidariedade e as contribuições espontâneas sobrepunham-se a qualquer forma de centralização ou normatização administrativa.

Eram comuns as festas voltadas ao financiamento das já mencionadas Escolas Modernas do Brás e do Belenzinho em São Paulo. A mirrada lista de itens arrecadados em uma dessas festas dá a dimensão da irregularidade de seu funcionamento, ainda que antes de seu fechamento elas somassem cento e cinquenta alunos no total. (HARDMAN, 1984, p. 71).

Outra característica da educação político-sindical na perspectiva anarquista era a imbricação da formação com a propaganda. Esse indício fica explicitado no Congresso Operário de 1913. A partir do levantamento dos meios de divulgação, incluindo as excursões, organizações de bibliotecas, circulação de folhetos, entre outros, bem como as medidas necessárias à circulação de propagandistas pelas cidades menores, é possível captar a relação estabelecida entre a educação e a propaganda. No Congresso de 1913, foi posto que somente após serem atendidas as orientações indicadas é “[...] que se poderá tornar efetiva a obra da organização, que, educando os trabalhadores, prepará-los-á para a luta necessária na conquista de melhorias imediatas e para a sua integral emancipação.” (PINHEIRO; HALL, 1979, p. 195).

A tríade organização-propaganda-educação pode ser encontrada em várias outras ocasiões. Em artigo publicado no jornal *A Plebe*, datado de 4 de junho de 1921, o então anarquista Astrojildo Pereira afirmava a urgência de uma formação de formadores, ou melhor, uma formação de propagandistas:

A ignorância alfabética é um grande mal, pois que dificulta imenso a difusão das ideias pelos meios mais fáceis – os impressos de toda a ordem. Devemos então criar escolas por aí afora? Sim, que se abram as escolas possíveis, para crianças e adultos. Mas este será apenas um meio secundário, subsidiário de combate à ignorância, do ponto de vista da organização. Deveríamos antes, a meu ver, formar escolas de bons oradores propagandistas, que saibam falar com clareza, precisão e propriedade aos trabalhadores incultos. (PEREIRA, 1921, p.1 apud PINHEIRO; HALL, 1979, p. 255).

Entre os anarcosindicalistas desse período, é comum encontrar a crença no poder emancipador do conhecimento científico e o entusiasmo com uma educação capaz de promover o desenvolvimento integral do sujeito. Entretanto, a disposição das massas operárias em envolver-se nesse tipo de atividade nem sempre atendeu às expectativas da vanguarda intelectualizada do movimento. No Segundo Congresso Operário Estadual de São Paulo (1908) é possível notar o relato de um dos delegados quanto ao desinteresse dos trabalhadores em relação às atividades de ensino desenvolvidas pela Liga Operária de Campinas. (PINHEIRO; HALL, 1979, p. 91).

É possível identificar essa recusa das massas em um ensino estritamente político-ideológico no relato da União dos Alfaiates do Rio de Janeiro no Primeiro Congresso Operário. Entre outros objetivos, vemos que “um dos programas principais dessa organização era a manutenção de escolas primárias e profissionais para seus associados e a publicação dum jornal que fosse o órgão oficial da classe.” (PINHEIRO; HALL, 1979, p. 144). Essa organização, ao exemplo de várias outras nesse período, não conseguiu manter-se aberta por muito tempo. O autor do texto atribui o fracasso da entidade ao espírito imediatista e à concepção utilitarista da categoria sobre o sindicato. Aparentando certa desilusão, constatou-se que “a deserção de nossos colegas é devido a não verem eles na nossa agremiação um benefício imediato. [...] Só um único nós lhes prestamos: é o de cursar as aulas de corte.” (ibid, p. 147).

A educação oferecida pelos sindicatos é algo que atrai a classe trabalhadora no período em questão, embora essa atração seja mais forte quando as atividades destinam-se à qualificação da força de trabalho e não à formação político-ideológica. Esse interesse manifesto no sindicato enquanto órgão útil, provedor de benefícios, inclusive o educacional, justifica-se pela existência de um Estado inteiramente dominado por uma fração da classe burguesa – os grandes produtores rurais – que não integrava a educação e outros serviços públicos básicos no bojo das atribuições da máquina estatal.

Essa mentalidade utilitarista será reforçada no período seguinte, quando novas frações de classe ascendem ao Estado, imprimindo em sua estrutura interna

o arranjo institucional necessário à dominação de classe no novo período que se abria. A relação entre educação e sindicatos ganhava novos contornos a partir da década de 1930, embora as dificuldades em realizar uma educação efetivamente político-sindical não tivessem sido afastadas.

1.2 A educação sindical na Era Vargas (1930-1945)

Como se sabe, o sucesso do golpe promovido pela Aliança Liberal em 1930 pôs fim a exclusividade das oligarquias rurais de São Paulo e Minas Gerais no controle do Estado brasileiro. As bases sociais e a estruturas políticas características das quatro primeiras décadas do período republicano estavam, a grosso modo, esgotadas. A ascensão de novas frações de classe – seja da própria classe burguesa ou da classe trabalhadora – no cenário político nacional alterou a correlação de forças políticas, forjando um novo padrão de relacionamento entre capital e trabalho.

A essa altura, os trabalhadores se constituíam como classe social significativa, sendo caro o seu apoio em qualquer arco de alianças políticas que visasse a governabilidade. Assim, não era mais viável simplesmente reprimir os trabalhadores, tratar suas organizações com os mesmos métodos violentos e coercitivos da Primeira República, contudo, não é correto dizer que a repressão desaparecera nesse novo período. É mais adequado afirmar que ao lado de expedientes violentos surgiram novos meios de neutralização e controle das forças sociais antagônicas, sendo a institucionalização das organizações sindicais uma delas.

O Brasil seguia a tendência observada por Gramsci acerca das *sociedades ocidentais*, segundo a qual o poder deixa de se restringir à coerção, passando a abranger mecanismos sofisticados de *direção intelectual e moral* pela via da *sociedade civil*. (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

O fato é que os conflitos sociais estavam deixando de ser vistos exclusivamente como casos de polícia para integrar a agenda política dos governos. Logo em 1930 duas grandes medidas institucionais legais foram tomadas: a criação do Ministério do Trabalho e o Decreto nº 19,770 que

[...] vinha transformar e ao mesmo tempo concorrer com o padrão de associações até então existente no movimento operário. Consagrando o princípio da unidade e definindo o sindicato como órgão consultivo e de colaboração com o poder público, o decreto trazia as associações operárias para a órbita do Estado. Além disso, vedava aos sindicatos a propaganda de ideologias política ou religiosas, e, embora estabelecesse a sindicalização como facultativa, tornava-a na prática compulsória, já que apenas os elementos sindicalizados poderiam gozar dos benefícios da legislação social. Seu objetivo evidente era o combate a toda organização que permanecesse independente [...] (GOMES, 2005, p. 163).

Diversas outras leis, decretos e demais mecanismos oficiais, inclusive propagandísticos, foram utilizados para afastar a classe trabalhadora brasileira das lideranças sindicais proponentes da autonomia organizativa. A incorporação de demandas históricas dos trabalhadores como a jornada de oito horas, o reconhecimento das organizações sindicais como representantes legítimas, a fixação de um salário mínimo, além dos discursos proferidos em datas comemorativas e programas de rádio, foram algumas das medidas que ajudaram a consolidar uma imagem carismática do chefe do executivo – a representação de Getúlio Vargas enquanto “pai dos pobres” é bastante conhecida. Essa construção é fruto de um longo processo que se inicia com a “Revolução de 1930” e intensifica-se gradualmente, sendo mais agudo a partir de 1937 com o advento do Estado Novo.

Ao passo que atendia os anseios operários, o governo não excluía de sua agenda, por outro lado, os interesses das classes patronais. As novas leis – posteriormente reunidas na Consolidação das Leis do Trabalho – formalizavam um arranjo possível entre as classes naquele momento. A busca da conciliação de interesses contraditórios foi, portanto, a marca da “Era Vargas”.

Como observou Leôncio Martins Rodrigues, a postura interventora do governo “[...] no transcorrer da década de 1930, [efetivava-se] mediante a adoção de um conjunto de medidas referentes à organização sindical de um lado, e às leis de proteção ao trabalhador, de outro.” (RODRIGUES, 2003, p. 511).

Assim, se por um lado os trabalhadores foram atendidos em algumas de suas demandas, as classes patronais tiveram suas compensações. Como observa Adalberto Moreira Cardoso:

A contrapartida essencial dessa legislação trabalhista foi a legislação sindical. Se o capitalismo emergente não podia arcar com muitos dos

custos a legislação social, o associacionismo operário foi devidamente controlado para que, ali onde as empresas fossem mais frágeis, não emergisse contestação operária relevante. (CARDOSO, 1999, p. 29).

A classe trabalhadora passava a ser tutelada por um Estado que fagocitava seus sindicatos, assimilava suas associações de classe e refreava seu ímpeto combativo. Vale dizer que esse esvaziamento foi promovido de forma seletiva: enquanto apagavam-se os traços contestatórios do período anterior, os incipientes traços assistencialistas eram estimulados.

Nesse processo, as organizações sindicais passaram a ser subordinadas ao Ministério do Trabalho. Os estatutos e as direções desses órgãos foram submetidos à aprovação governamental. Ficava prevista a intervenção do poder público nos sindicatos com a possibilidade de anulação das eleições, do fechamento das sedes, da suspensão e, até mesmo, da cassação de cartas sindicais. Os alinhamentos ideológicos e as alianças com partidos ou outros órgãos representativos estavam proibidos.

O governo buscava esterelizar politicamente os sindicatos, limitando sua autonomia e liberdade de diálogo com os trabalhadores, ao passo que estimulava mecanismos de adesão compulsória. O financiamento via Imposto Sindical, a exclusividade dos benefícios concedidos mediante a filiação, entre outras medidas, dão a noção do papel que essas organizações deveriam cumprir na visão autoritária do governo.

Os sindicatos de trabalhadores tornaram-se, forçosamente, órgãos oficiais de mediação de interesses particulares, sendo o objetivo maior dessa mediação a colaboração entre o capital e o trabalho, agora com a chancela estatal. Conforme veremos, há também a projeção de um sindicalismo provedor de serviços assistenciais. Floresce sob essas condições impostas “[...] um sindicalismo com poucos filiados, em sua maioria longe dos chãos-de-fábrica, fragmentados e, em boa parte, assistencialista.” (CARDOSO, 1999, p. 32-33).

Paralelamente, continuavam as perseguições aos quadros mais combativos do movimento. A presença anarquista tornava-se cada vez mais residual no cenário político-sindical. Novas forças de esquerda buscavam constituir-se como vanguarda no meio operário, disputando as diretorias de sindicatos contra as lideranças

alinhadas ao governo. Entre essas forças destacaram-se os comunistas, organizados, a partir de 1922, no Partido Comunista Brasileiro (PCB).

O advento da Aliança Nacional Libertadora (ANL) demonstrava o nível de capacidade articulatória dos comunistas. O acirramento político acelerava o processo de tramitação da Lei de Segurança Nacional, promulgada em 1935, mesmo ano da chamada Intentona Comunista, levante que terminou com um saldo negativo para a esquerda, fundamentando as justificativas do governo para o fechamento ainda maior do regime autoritário.

Nesse ambiente, a “questão social” voltava a ocupar lugar importante na agenda governamental. Antigos métodos discursivos de combate aos inimigos políticos eram revisitados. Ao longo da história o ideário anticomunista mudou constantemente sua forma discursiva, suas representações e seus alvos.³

No primeiro quinquênio da década de 1940 foi atualizada a intenção de se formar uma aliança política que abarcasse a classe operária. O aparato de cooptação dos trabalhadores, lançado na década anterior, era complementado com novas medidas, sobretudo, a partir de 1941, com Alexandre Marcondes Filho na chefia do Ministério do Trabalho. Cargo que ele só deixaria com o fim do regime, em 1945. A atuação do Ministério do Trabalho se voltava ao revigoramento das organizações oficiais de trabalhadores. (GOMES, 2005).

Esse “trabalho de base” do governo teria os sindicatos como principais órgãos de atuação, seus dirigentes seriam os principais “tarefeiros” dessa empreitada. A implementação da contribuição compulsória – o Imposto Sindical – vinha no sentido de “[...] transformar o sindicato em um real dispensador de benefícios e, com isto, torná-lo um pólo de atração para os trabalhadores” (ibid, 2005, p. 429). A contrapartida exigida pelo governo pelo dispêndio desse e outros benefícios era o “[...] engajamento sincero da direção dos sindicatos não só [n]o aumento de inscrições nos quadros sociais, como também [n]o aumento da frequência à sede.” (ibid, 2005, p. 248).

O conjunto de serviços e utilidades mantidos pelos sindicatos – lazer, esporte, saúde, jurídico, etc – acrescentava novas nuances à relação sindicato-base. Os

---

3Para uma história do anticomunismo CF. MOTTA, R. P. Em guarda contra o “Perigo Vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva, 2002.

traços assistenciais foram realçados, fator que contribuía ao processo de domesticação das organizações de classe.

Nesse ambiente, ainda que sob outra orientação política e com objetivos diferentes, a proposta anarquista dos sindicatos como agentes formativos não foi totalmente abandonada, visto que o modelo sindical postulado pelo governo – o corporativismo – estimulava a função educativa desses órgãos, ainda que ela fosse apresentada com as credencias da “neutralidade”. Como observou Manfredi,

a proposta governamental de sindicalismo concebia as atividades educativas como equivalentes às de caráter recreacional e assistencial, esvaziando-as de seu significado político explícito, isto é, atribuindo-lhe uma conotação aparentemente neutra e depurada de intenções político-ideológicas.” (MANFREDI, 1996 , p. 40).

Se essa era a aparência conferida às atividades formativas oferecidas pelo Ministério ao público geral, as atividades voltadas às lideranças sindicais governistas eram postas em termos explicitamente comprometidas com o ideário varguista.

Para garantir as diretrizes dessa formação, foi instituída, a nível do Ministério do Trabalho, a Comissão Técnica de Orientação Sindical (CTOS). O Decreto-Lei nº 5.199, de 16 de Janeiro de 1943 assegurava à referida comissão um orçamento anual composto por 25% dos recursos do Fundo Social Sindical, além de colocar à sua disposição os órgãos do serviço público das três esferas da união. Era incumbência da CTOS “[...] organizar cursos de preparação de trabalhadores para a administração sindical e de especialização e orientação dos atuais administradores [...]” (BRASIL, 1943).

A comissão passou por alterações pelo Decreto nº 28410/1950 que lhe conferiram maiores condições de funcionamento, sem contudo ter seus princípios gerais alterados. A CTOS só foi extinta em 1964 pelo novo governo ditatorial civil-militar.

O perfil de liderança sindical anteriormente estimulado passou a ser substituído:

o ministério queria sindicatos e líderes convencidos das qualidades do sistema corporativista, o que não significava necessariamente submissão total. A vivificação do sindicalismo corporativo deveria passar por um esforço iminentemente pedagógico e não fundamentalmente repressivo. (GOMES, 2005, p. 250).

Esse “esforço pedagógico”, conforme a autora acima citada revela, resultou na realização de um Curso de Orientação Sindical, composto por 15 aulas, incluindo a presença do próprio ministro do trabalho em alguns momentos. Voltado à “[...] centenas de dirigentes sindicais, que tinham como obrigação repassar as informações e conceitos recebidos em suas associações”. (GOMES, 2005, p. 251), o curso foi transmitido via rádio e, posteriormente, publicado em livro.

Apesar dos esforços de anulação das forças políticas de oposição e do aparato de intervenção na vida sindical, o governo não era o único a oferecer educação aos trabalhadores. Ainda que vivendo na clandestinidade, os militantes comunistas tinham propostas de organização sindical, bem como orientações sobre a forma como a educação política deveria ser encaminhada.

1.3 As iniciativas dos comunistas no período entre ditaduras (1945-1964)

As orientações sobre a atuação dos comunistas brasileiros nos sindicatos, inclusive o trabalho de educação a ser desenvolvido nessas entidades, mudaram ao longo do tempo. Isso se deve, em parte, às constantes mudanças na linha geral do PCB, fruto da intermitência de sua aceitação legal pelas autoridades.

A “abertura democrática” pós-Estado Novo, iniciada em 1945, trouxe o partido à legalidade, ainda que essa condição tenha se mantido apenas por um breve período – de 1945 a 1947. Essa nova condição significou para os comunistas novas possibilidades de atuação na política nacional, bem como de formulação e execução de uma proposta de educação político-sindical própria.

O futuro indicava mudanças profundas nos padrões formais de dominação, acenando aos grupos de oposição garantias de atuação, uma nova carta constitucional, eleições gerais e possibilidades de projeção suficientes para que o PCB, visando tornar-se um concorrente real das demais forças sociais organizadas, apoiasse o processo de democratização conduzido pelo grupo no governo.

Nesse contexto, os comunistas passaram a considerar “[...] os sindicatos e as associações legais como o centro de gravidade política da educação e da organização da classe operária [...]”. A articulação entre comunistas, classe trabalhadora e a sociedade em geral passava a ser coordenada a partir de “[...]”

novos organismos do Partido, como o MUT e os Comitês Populares Democráticos [...]”. (PINHEIRO, 2014, p. 34).

O MUT – Movimento Unificador dos Trabalhadores – executava as orientações do PCB no meio operário e sindical, colocando-se como interlocutor dos trabalhadores em um ambiente sindical dominado por “ministerialistas” e “amarelos”. Esteve a frente de diversos movimentos grevistas e campanhas salariais no decorrer desse período.

Por sua vez, os Comitês Democráticos estruturavam-se em função dos locais de trabalho e de moradia. No primeiro caso, atuavam basicamente no meio sindical, ao lado do MUT, angariando a confiança dos trabalhadores e disputando sua lealdade com as direções “pelegas”. Esses mecanismos foram importantes para que os comunistas se firmassem como referência entre os trabalhadores. (PINHEIRO, 2014, p. 37-38).

Os comitês organizados por local de moradia tinham função semelhante: articulavam as demandas mais imediatas das massas marginalizadas, urbana e rural, com a luta política mais ampla. Nesse movimento de aproximação em relação ao povo, “[...] os Comitês Populares Democráticos realizaram várias atividades culturais e educacionais [...]”, tais como “[...] teatro amador, sessões de cinema, exposições, programas de calouros [...]”, etc., porém “o carro-chefe dessas atividades era a campanha de alfabetização de adultos.” (ibid., p. 42-43).

A preocupação com a alfabetização da população brasileira ganhou grandes proporções na década de 1950, fato que a tornou ponto pacífico em discursos dos mais variados grupos políticos. Os projetos de alfabetização de adultos escondiam por baixo de sua aparência benevolente as reais intenções de seus formuladores. O que realmente importava, nesse momento histórico, aos grupos organizados, quaisquer que fossem, era o rearranjo de suas bases de sustentação diante da iminência do retorno das eleições.

Orientado por uma política econômica de substituição das importações, o país atravessava um processo de industrialização que marcava profundamente a sociedade. Pela primeira vez na história do Brasil, a população urbana superava a população rural em termos absolutos. Contudo, essa inversão demográfica não se fez acompanhar de uma ampliação da oferta educacional às classes subalternas.

Assim, o êxodo rural dotava o país de um novo e imenso contingente eleitoral urbano, porém um eleitorado apenas virtual, pois não alfabetizado.

Nesse sentido, é possível identificar na “[...] campanha de alfabetização dos Comitês Populares [...] uma preocupação em formar eleitores, dada a proximidade das eleições de dezembro de 1945 [...]” (PINHEIRO, 2014, p. 44). É importante dizer que esse movimento de aproximação dos pecebistas com os grupos subalternos da sociedade brasileira tem um sentido mais amplo, não sendo justo reduzi-lo ao oportunismo eleitoreiro. De fato, o partido influenciava culturalmente a sociedade como um todo, exercendo atração sobre intelectuais, artistas e figuras públicas importantes. Nota-se, então, uma disposição sincera em disputar a hegemonia na sociedade.

Ainda que eleger os candidatos do PCB não tenha sido a única preocupação das iniciativas educacionais a cargo dos comunistas, é inegável que “a surpreendente votação do PCB nas eleições de 1945, em apenas 15 dias de campanha, foi em grande medida resultado do aparato montado pelos Comitês Populares Democráticos.” (PINHEIRO, 2014, p. 91). A conformação de uma base eleitoral pecebista mostrou-se real no período em questão, fato que deu fôlego à inserção política pela via educativa.

Como prova disso, no ano seguinte ao pleito, a Universidade do Povo foi inaugurada. Além de sua proposta educativa ampla, articulando atividades culturais, formação política e cursos de profissionalização⁴, a Universidade esteve intimamente ligada ao projeto alfabetizador dos comitês. Seu nome foi alterado para Escola do Povo a partir de 1948, sendo fechada pelo governo JK em 1957. (PINHEIRO, 2014, p. 53-57).

Ainda em 1946, foi criado o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), o que indica a preocupação do PCB em constituir-se como uma força política

---

4 Os cursos eram: “Monitores de Alfabetização”, “Alfabetização”, “Torneiro Mecânico, Ajustagem e Têmpera”, “Tecnologia Mecânica”, “Desenho de Máquinas”, “Desenho Técnico e Arquitetura”, “Prático de Arquitetura”, “Telegrafia”, “Topografia”, “Inglês”, “Taquigrafia”, “Corte e Costura”, “Curso Elementar, Pré-Ginasial e Ginasial”, “Teatro”, “Introdução aos Estudos das Ciências”, “Pintura de liso, mural e cavalete”, “Enfermagem”, “Assistência Materna”, “Problemas Econômicos do Brasil”, “Problemas Fundamentais da Filosofia”, “Formação de Partes Práticas”, “Iniciação Antropológica”, “Noções Elementares de Sociologia”, “Direito Trabalhista”, “Piano”, “Russo”, “Prática de Laboratório”, “Economia Política”. E contavam com professores como Oscar Niemeyer, Cândido Portinari, Arthur Ramos, Astorjildo Pereira, entre outros. (PINHEIRO, 2014, p.54).

extraparlamentar, atuante no complexo e amplo aparato sindical oficial remanescente do Estado Novo.

Em 1947, os comunistas tiveram sucesso nas eleições gerais, o que confirma a importância do trabalho de base que vinha sendo realizado. Porém, nesse mesmo ano, a sigla é novamente posta na ilegalidade e em 1948 os deputados recém-empossados tiveram seus mandatos cassados. O entusiasmo com a abertura democrática que levou o partido a adotar uma linha de conciliação com os setores progressistas da burguesia nacional visando a revolução democrática esgotou-se. Com a repressão voltada novamente aos seus membros de maior destaque, a linha do partido mudava da tática de *Unidade Nacional* para a radicalização, inflexão que culminou com a divulgação do *Manifesto de Agosto* de 1950.

Reduzida a uma vanguarda de “poucos e bons” dirigentes profissionais, a atuação dos comunistas voltava à clandestinidade. O radicalismo contido no *Manifesto de 1950* só seria revisto oito anos depois, na *Declaração de Março de 1958*, quando a luta pela democratização e a perspectiva de disputa eleitoral foram reassumidas. Os dois documentos são vistos como marcos da ação política dos comunistas no país, sendo o primeiro compreendido como marco inicial de um período radical e verdadeiramente revolucionário que terminaria em 1958 com uma postura conciliadora e reformista.

Embora comum entre os estudiosos da história da esquerda brasileira, essa interpretação é refutada por Anita Prestes. Segundo ela, apesar da radicalidade contida no documento de 1950, “[...] o PCB mantinha-se fiel ao ideário nacional-libertador que sempre norteava suas ações.” (PRESTES, p. 7). As alianças do período anterior desfaziam-se, o que não significava, contudo, uma ruptura total com a estratégia mais geral do partido, a saber “[...] a conquista de um *capitalismo autônomo*, objetivo a ser alcançado por meio da revolução nacional-libertadora.” (ibid., p. 7).

A. Prestes entende que ao longo de sua história, o PCB promoveu apenas mudanças táticas, se mantendo sempre numa perspectiva revolucionária marcada pelo etapismo e o nacionalismo. Para a autora “[...] a tática mudava a sabor dos acontecimentos; não era decorrência de uma concepção estratégica [...]” (ibid, p.9) verdadeiramente socialista e condizente com a realidade nacional.

Com relação aos dois marcos acima referidos, “[...] ambos os documentos foram fruto da concepção nacional libertadora da revolução no Brasil que permaneceu na história do PCB durante toda sua trajetória política.” (PRESTES, p. 10). Essa é a impressão que se tem do assunto quando se analisa a vida de uma organização política a partir de seus documentos oficiais; as grandes linhas políticas tendem a ser insuficientes quando procuramos investigar as ações dos militantes na prática. Nesse sentido, os relatos pessoais podem ser de grande importância.

A clandestinidade/semiclandestinidade, associada às características da própria tradição comunista, marcaram a educação política desse grupo. Conforme revela Armênio Guedes, é desse período a organização de escolas de formação do PCB no Rio de Janeiro. Nelas, as atividades foram interrompidas em 1947 durante o governo repressivo de Dutra, retomadas poucos anos depois. Guedes relata que, entre 1950 e 1956, cerca de trinta escolas funcionaram de forma clandestina, espalhadas por todos os estados onde o partido atuava (MANFREDI, 1996, p. 49-50).

Tais escolas mantinham duas modalidades de cursos: “[...] os cursos elementares destinados a militantes em geral e aqueles que se destinavam aos dirigentes “intermediários e superiores”, cada qual com uma duração diferente, sendo os primeiros mais curtos, enquanto “[...] aqueles destinados aos quadros intermediários e superiores tinham duração de 6 a 15 dias ou mais, podendo chegar até a 1 mês. (MANFREDI, 1996, p. 51-52). Jacob Gorender, outro militante comunista de destaque, afirma que era possível permanecer até quarenta dias “internado” nas casas onde os cursos eram ministrados por professores, seguindo uma rotina rígida de estudos, leitura de textos e documentos, sabatinas, debates, etc. (ibid., p. 52).

Entendemos que os comunistas rompem com as tendências anteriormente analisadas, deixando para trás a proposta anarcossindicalista de educação político-ideológica, de forte apelo científico e organizada a partir dos sindicatos. Rompem também com a perspectiva dos ministerialistas dos primeiros anos da década de 1940, onde as massas operárias deveriam ser formadas pelo Estado, encontrando-se os sindicatos corporativos na condição de principais mediadores da ideologia dominante.

Dois fatores determinaram o caráter dogmático e cartilhesco da formação pecebista: o fato do stalinismo ainda ser predominante nos PCs na década de 1950 e a continuidade da repressão ao movimento operário, apesar do fim do Estado Novo.

Pautados em uma leitura anacrônica e descontextualizada da proposta organizativa de Lênin, segundo a qual o partido de vanguarda seria o principal órgão de ação dos trabalhadores, os comunistas engendraram um conjunto de práticas bastante heterogêneas no âmbito da formação sindical. A transposição mecânica de princípios organizativos formulados a partir de uma conjuntura histórica específica e sua errônea elevação à condição de paradigma é, em parte, responsável pela defasagem ou mesmo pela ausência de uma orientação única e clara sobre o papel dos sindicatos na formação política dos trabalhadores.

Assim, na prática formativa do PCB,

As escolas, além da educação teórica e política do militante, também objetivavam ‘formar o seu caráter’, o que implica em dizer que serviam como mecanismo para selecionar e eleger aqueles militantes que se tornariam quadros, ou seja, é através da escola que se efetiva e se legitima a ascensão dentro da estrutura partidária. (MANFREDI, 1996, p. 51).

Segundo Jacob Gorender, “[...] o que se ensinava sobre sindicatos era baseado na velha concepção leninista – mais acentuada nesta época – dos sindicatos como correia de transmissão entre o partido e os trabalhadores. (MANFREDI, 1996, p. 58). Essa ideia mecânica da relação entre partidos e sindicatos é responsável, em partes, pela ausência de práticas educativas estritamente sindicais promovidas pelos comunistas. No melhor dos casos, essa visão restrita contribuiu para que proliferassem práticas formativas bastante heterogêneas no âmbito sindical, sendo impossível falar de uma “educação sindical comunista” em geral.

Reforçando essa hipótese, Armênio Guedes afirma que

até 1964 existiram apenas cursos partidários, que não são a mesma coisa que um curso partidário sindical (para dirigentes e trabalhadores), que vai por terrenos específicos. [...] a coisa específica era realizada pelas frações, e faziam de tal forma que durante longos anos tivemos o pejorativo de sindicaleiros, isso revela uma ação negativa do partido em relação ao assunto. (MANFREDI, 1996, p. 59).

Portanto, as dificuldades em promover uma educação política das bases populares numa perspectiva classista encontravam essa dupla determinação – a repressão estatal somada à ausência de uma análise consequente sobre o papel educativo e organizativo dos sindicatos. O privilégio dado à educação da vanguarda em detrimento da formação das bases fez com que as escolas clandestinas do partido primassem por uma política de formação de quadros partidários. Segundo Manfredi, tais escolas acabaram existindo “[...] como mecanismo para selecionar e eleger aqueles militantes que se tornariam quadros, ou seja, é através da escola que se efetiva e se legitima a ascensão dentro da estrutura partidária.” (MANFREDI, 1996, p. 51).

Entre a educação “oficial” dos comunistas acima descrita e o assédio do Estado, representado pelos ministerialistas e pelas iniciativas oficiais de educação sindical, havia um universo de possibilidades de atuação. Algumas lideranças, por iniciativa própria, “[...] utilizavam-se [d]os ‘cursos convencionais’ como ‘chamariz’, a partir dos quais se tentava desenvolver uma perspectiva crítica e política, mais voltada para os interesses das classes trabalhadoras.” (MANFREDI, 1996, p. 84). Era possível aproveitar o ensejo trazido por esses cursos para puxar outras discussões, qualificando e criticando seu conteúdo.

Em suma, não havia orientações claras do partido proibindo ou desaconselhando a promoção de atividades formativas por parte dos militantes do PCB que atuavam no meio sindical. Porém, “a não existência de uma política de formação sindical [...] reduz as iniciativas de educação sindical a experiências singulares, que dependiam muito das diretorias de cada sindicato em particular.” (MANFREDI, 1996, p. 83).

Entre a Declaração de Março (1958) e o golpe civil-militar (1964), o PCB realiza seu V Congresso Nacional (1960). Nessa ocasião, a tônica foi a reorganização do partido e sua legalização, visando a democratização do país. Contudo, mais uma vez, não constam orientações claras sobre o tipo de educação a ser oferecida para os trabalhadores nos sindicatos.

É possível notar a autocrítica em relação à linha adotada em 1950, crítica que se estendia também ao aspecto educativo do partido. As tensões internas do

período anterior emergiram quando se falou, por exemplo, na “[...] intensificação do trabalho ideológico, que deve estar voltado para o combate simultâneo às tendências dogmáticas e revisionistas.” (PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 1960).

Além do conflito entre “dogmáticos” e “revisionistas” – que era, em boa medida, a reprodução de uma disputa maior instalada no seio do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) e da Internacional Comunista (IC), intensificada nos últimos anos pela morte de Stálin –, insistia-se no “[...] combate às influências ideológicas estranhas à classe operária [...] e [n]a crítica aprofundada às concepções pequeno-burguesas que predominaram, em diversos períodos, na sua direcção e em suas fileiras.” (ibid.).

No V Congresso, a educação é compreendida como condição ao crescimento do partido. Essa aposta fica evidente na passagem abaixo, extraída de suas resoluções. Todavia, é perceptível a forma genérica como a educação comunista “renovada”, supostamente livre dos equívocos anteriores, é colocada:

A luta pelo desenvolvimento do Partido e pela realização de sua política exige a intensificação do trabalho ideológico, [...] é necessário organizar em todo o Partido a educação ideológica em base marxista-leninista, unindo indissolavelmente os princípios do socialismo científico com o estudo da realidade brasileira e com a prática do movimento revolucionário em nosso país. (PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 1960).

Apesar da crítica da “[...] concepção do Partido como uma pequena organização de propagandistas e agitadores, de ‘poucos, porém bons’ [que] corresponde ao estágio primitivo do movimento revolucionário [...]” (ibid.), não constam indicações sobre o papel tático dos sindicatos na educação política. Isso porque a crítica dirigia-se ao modelo de partido de vanguarda e não à centralidade do partido no processo organizativo e educativo da classe trabalhadora.

A necessidade de renovação da educação partidária é reiterada, contudo, repete-se a fórmula pouco explicativa da “[...] educação dos comunistas no espírito do marxismo-leninismo.” (PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, 1960). Essa insistência indica que, na compreensão dos pecebistas, nem os “ortodoxos” e nem os “revisionistas” conseguiram interpretar e lecionar o marxismo de forma correta, coisa que passaria a ser feita a partir de então.

Esse congresso produziu o entendimento de que a atuação nos sindicatos era fundamental à mobilização dos trabalhadores, por isso o PCB deveria lutar pela “[...] completa libertação das organizações sindicais da tutela do Ministério do Trabalho e [pel]a abolição de todas as formas de intervenção policial e discriminação ideológica no movimento sindical [...]”. (ibid.)

Apesar desse posicionamento pela liberdade de organização, não havia propostas alternativas à estrutura sindical oficial. A fim de demonstrar a superação da tática radical defendida no período anterior, os comunistas insistiam na defesa da legalidade, conforme vemos na passagem a seguir:

Para obter a unidade de acção, os comunistas actuam na organização sindical existente e utilizam a Consolidação das Leis do Trabalho, procurando organizar os trabalhadores na luta por suas reivindicações. Ao mesmo tempo que defendem as conquistas da legislação social, devem chamar as massas a concretizá-la, aperfeiçoá-la e ampliá-la. [...] Preocupação constante deve ser a organização sindical das categorias de trabalhadores ainda desorganizados. Os comunistas devem actuar no sentido de coordenar melhor o movimento operário dentro da estrutura sindical legal. [...]” (ibid.)

Manfredi entende que, no que diz respeito aos comunistas, esse contexto é marcado por “uma prática sindical muito mais voltada para a mobilização de grandes contingentes de trabalhadores e para a consolidação das posições que vinham conquistando no interior das organizações sindicais [...]”. (MANFREDI, 1996, p. 87) do que por uma intenção em efetivar a educação política das bases. Por isso, dava-se tanto destaque ao papel mobilizador do partido, mas não se explorava seu potencial formativo; o mesmo pode ser dito sobre o potencial formativo dos sindicatos.

Essa linha de atuação se mantém até 1964, marco inicial da ditadura civil-militar que durou mais de duas décadas. Com rachas internos e novamente lançado na clandestinidade, o PCB gradualmente perde o status de principal referência organizativa de esquerda. Nos “anos de chumbo” outras organizações tentarão ocupar esse espaço.

1.4 Os “anos de chumbo” (1964-1979)

As tensões decorrentes da polarização política envolvendo a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os Estados Unidos da América (EUA) intensificaram-se a partir de 1960. Os efeitos da Guerra Fria estenderam-se à América Latina, impactando países cujos governos optavam por políticas “nacionalistas” de desenvolvimento econômico ou simplesmente mantinham relações diplomáticas com os países do chamado “socialismo real”.

As pressões exercidas pelo bloco capitalista sobre Argentina, Chile, Brasil, Uruguai e Bolívia contribuíram para o início de períodos históricos marcados pela repressão policial e a perseguição sistemática de opositores políticos. O apoio aos governos ditatoriais comprometidos com o combate ao comunismo assumiu diversas formas, sendo a educação uma delas. Não só a educação oficial desses países sofreu intervenções externas, a educação sindical também foi alvo de disputa pelas forças capitalistas representadas pelo consórcio estabelecido entre os EUA e os setores das burguesias nacionais.

Larissa R. Corrêa (2013) traz pontos importantes para a compreensão das iniciativas do governo estadunidense e da American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations (AFL-CIO) – maior entidade sindical daquele país à época – no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970. Ela constatou que no início da década de 60’ foi criado o Instituto para o Desenvolvimento do Sindicalismo Livre (IADESIL), órgão que se consolidou como ator concorrente no meio sindical brasileiro. Segundo a autora

Dede sua fundação em 1961, por meio da USAID e dos recursos captados pela Aliança para o Progresso, o IADESIL se tornou o principal instrumento do governo estadunidense para fornecer assistência técnica, educação e treinamento aos sindicatos latino-americanos. O instituto foi lançado como uma entidade privada, sem lucros, dirigida por Serafino Romualdi, um anticomunista fervoroso, que há quase duas décadas dedicava-se a combater o comunismo no movimento sindical internacional. (CORREA, 2013, p. 36).

O modelo de atuação sindical norte americano divulgado pela AFL-CIO estava baseado numa concepção funcionalista, segundo a qual a sociedade é uma e passível de ser integrada harmonicamente. Nela, os sindicatos exerceriam um importante papel na promoção do bem comum e atuariam conjuntamente com

padrões e governos, visando o desenvolvimento nacional. Porém, deveriam ser autônomos, isto é, livres de interferências estatais e de ideologias “estranhas” ao pacto de harmonia entre capital e trabalho. Focado estritamente nas questões trabalhistas, o sindicato agiria de forma pragmática, aceitando as relações sociais de produção capitalista e, no limite da lei e das injunções do mercado, conquistando benefícios às categorias por ele representadas.

Remanescente de um passado recente, no qual o autoritarismo foi a principal marca política, o modelo corporativista excluiu do horizonte a livre organização, produzindo um sindicato burocratizado e tutelado pelo Estado. Todo esse controle, no entanto, não evitou sua disputa e direção pelas forças de esquerda. Na visão da AFL-CIO, o “ajuste” do sindicalismo brasileiro, isto é, a extinção das correntes classistas e a ruptura com o passado corporativista, era fundamental ao enquadramento do Brasil aos “padrões civilizatórios liberais”. Essa concepção, pautada no economismo e na suposta neutralidade político-ideológica, atraía apoiadores entre os grupos conservadores brasileiros.

A luta contra o corporativismo, o comunismo e outras manifestações consideradas “totalitárias” foi o pretexto das forças pró-capitalismo para intervir nos países latino-americanos. A “cruzada democrática” que os EUA buscava empreender, respaldada pelas representações macartistas que influenciavam o mundo, encontrava aliados internos dispostos ao sacrifício da soberania nacional.

Nessa ótica, seria urgente transformar o sindicalismo brasileiro, renovar suas instituições e inserir-lhe outro ideário. Foi nesse sentido que, no período pré-64, em meio ao acirramento das tensões políticas entre as forças sociais internas, “[...] o IADESIL lançou um programa de educação no Brasil a fim de formar novas lideranças capazes de implantar e desenvolver o modelo sindical norte-americano”. Ainda que sua presença não fosse notável a olhos nus pelas bases operárias, as práticas formativas do IADESIL faziam-se presentes. Elas consistiam na “[...] organização de cursos, palestras, visitas e intercâmbios entre sindicalistas brasileiros e norte-americanos [...]”, sendo bem recebidas pelos “[...] setores mais anticomunistas e conservadores do movimento sindical brasileiro.” (CORREA, 2013, p. 13).

No plano interno, há muito havia se instalado uma força sindical católica abertamente anticomunista: o movimento circulista. Desde os primeiros anos do período Vargas, os Círculos Operários, dos quais faziam parte os leigos da Igreja, “atuando à margem dos sindicatos oficiais e centrando sua atuação em atividades de assistência social e de evangelização, [...] sempre se constituíram num movimento de oposição às tendências de esquerda [...]”. (MANFREDI, 1996, p. 93).

Além das atividades recreativas e socializadoras, essas organizações mantinham atividades de formação. Para isso, contavam com uma Escola de Líderes Sindicais (ELO) que, nos anos que antecederam 1964,

[...] oferecia dois tipos de cursos: os cursos populares para a preparação sindical nos distritos de classes trabalhadoras e os cursos intensivos de formação de líderes. Ambos visavam preparar os trabalhadores dentro dos princípios da doutrina social cristã para reagir às investidas da esquerda e ao trabalhismo e visava modelar as atitudes políticas de membros selecionados das classes trabalhadoras. (MANFREDI, 1996, p. 94).

O sucesso da direita nesse período foi inegável, tanto na política em geral quanto na política educativa sindical. No entanto, embora o regime ditatorial tenha lançado as forças de esquerda no “subsolo da história”, existiram iniciativas progressistas ao longo dos anos de chumbo, ainda que seus limites e possibilidades tenham se reduzido. Paradoxalmente, a principal organização atuante na promoção de uma educação política da classe trabalhadora foi a Igreja Católica.

Como se sabe, o golpe de 1964 despertou manifestações favoráveis de vários grupos conservadores da sociedade brasileira que, em associação com os grupos externos interessados na difusão de ditaduras pela América Latina, colocaram-se como bases de apoio do regime autoritário instaurado naquele ano. Além de associações patronais, grupos empresariais e parte reacionária das classes intermediárias, a Igreja Católica foi, a princípio, uma grande apoiadora dos militares.

A atuação da Igreja tanto internamente – com os eventos denominados como *Marcha da Família com Deus Pela Liberdade* e a atuação de grupos ultraconservadores como o Tradição, Família e Propriedade (TFP) – quanto a âmbito internacional – com a sucessão de Papas abertamente contrários ao comunismo – dava a impressão de que sua adesão à ditadura brasileira seria completa.

Apesar de todas essas demonstrações de lealdade ao bloco capitalista, a Igreja nunca foi uma organização monolítica. Como em diversos outros momentos, ela se viu dividida em diferentes grupos e ordens internas cujas perspectivas próprias, muitas vezes contraditórias entre si, produziam interpretações diferentes sobre os assuntos nacionais. Assim, o apoio do clero à ditadura civil-militar brasileira não foi consensual.

A respeito dessa pluralidade de comportamentos dentro da Igreja, Skidmore (1988) propõe um quadro que divide os bispos brasileiros em “progressistas”, “conservadores” e “moderados”. Para esse autor, o embate entre os dois primeiros grupos teria forçado o terceiro a alinhar-se com um ou outro em momentos críticos. Contudo, com o passar dos anos, “[...] as políticas repressivas do governo convenceram os bispos ‘moderados’ a apoiar uma posição agressivamente antigovernamental.” (SKIDMORE, 1988, p. 358).

Na prática, o progressivo fechamento do regime dava poucas oportunidades de organização. Com a imprensa censurada, a proibição da livre organização de partidos e movimentos sociais – estudantis, sindicais, sem terras, etc. –, além de boa parte da intelectualidade no exílio, configurou-se uma situação inédita, na qual “[...] a Igreja era a única instituição que podia elevar a voz contra o regime militar e ao mesmo tempo mobilizar seus membros espalhados por todo o país.” (SKIDMORE, 1988, p. 362). A Igreja Católica emergia no cenário nacional como um grande guarda-chuva político, “[...] um ponto de reunião para católicos e não católicos brasileiros que em tempos normais talvez não lhe dessem muita atenção.” (ibid., p. 274).

A explicação desse comportamento passa pela história recente da instituição. No Concílio do Vaticano II, em 1961, a Igreja adota uma estratégia de crescimento e enraizamento nos meios populares incompatível com um regime autoritário. A ação pastoral, “trabalho de base” e recrutamento que parte considerável do clero vinha desenvolvendo, seria refreado por um eventual governo ditatorial.

Foi notável a atuação de leigos e de membros da hierarquia eclesiástica nos meios populares com viés de esquerda no início da década de 1960. Nesse

contexto, emergiram diversas iniciativas de educação popular⁵, boa parte delas associada direta ou indiretamente à Igreja. Ainda que a repressão iniciada em 1964 tenha sido forte, essas experiências marcaram toda uma geração de militantes e produziram um grande número de reflexões acerca da educação popular. Entre elas, destacamos o Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pelo clero brasileiro com o apoio técnico e aportes financeiros do Governo Federal para a instalação de escolas estruturadas a partir de rádios.

A princípio, o MEB assumira uma postura reformista, ancorado numa noção de *educação de base* formulada por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos países periféricos seria possível se uma série de medidas fossem tomadas, entre elas, a extensão do ensino às camadas marginalizadas da sociedade. Por educação entendia-se, fundamentalmente, ações visando a alfabetização. (FÁVERO, 2004).

Em 1962, o Movimento passa por um processo de autoavaliação a partir do qual “[...] reformulou radicalmente sua prática e reorientou-a na direção política comum aos movimentos de cultura e educação popular do período.” (FÁVERO, 2004, p. 13). O reformismo não deixava de ser a marca dos movimentos católicos, mesmo aqueles mais radicalizados. Os limites éticos e teológicos do cristianismo forçaram os grupos afinados a uma proposta revolucionária, tais como a Ação Popular, ao rompimento com as organizações sob influências eclesiásticas.

Seja como for, a inflexão pela qual o MEB se submeteu é considerável. Desse processo resultou uma proposta original de educação. O fragmento a seguir define bem essa mudança:

‘considerando as dimensões totais do homem, entende-se como educação de base o processo de auto-conscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos

---

5 “[...] nesse início de 1960, além do MEB, nasceram os movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil: MCP – Movimento de Cultura Popular (Recife/PE), Campanha ‘De pé no chão também se aprende a ler’ (Natal/RN), CPC – Centro Popular de Cultura, criado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, CEPLAR – Campanha de Educação Popular na Paraíba, e Sistema Paulo Freire, cujas primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos foram realizadas no MCP e sistematizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; viabilizaram a experiência de Angicos, que projetou Paulo Freire em plano nacional, para a realização do PNA – Programa Nacional de Alfabetização, objetivando alfabetizar cinco milhões de pessoas.” (FÁVERO, 2004, p. 6)

meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro.' (MEB, 1962, apud FÁVERO, 2004, p. 10).

Em 1963, existiam 7.353 escolas radiofônicas espalhadas por aproximadamente 500 municípios do país, número que decresceu nos anos seguintes – 6.260 em 1964 e algo em torno de 4.500 em 1965. Em um período de cinco anos de funcionamento, as atividades formaram diretamente algo em torno de 320 mil pessoas, tendo alcançado virtualmente entre 5 e 8 milhões de pessoas por meio das 29 emissoras de rádio funcionando no período. (FÁVERO, 2004, p. 13).

É possível notar que esse percurso político-ideológico feito pelo MEB – de uma postura reformista para outra mais crítica e favorável a uma transformação radical da sociedade – ocorreu em outras organizações de inspiração cristã, caso da Frente Nacional do Trabalho (FNT).

Tal movimento foi constituído no início da década de 1960 e funcionou como um grande assessor do movimento sindical, oferecendo atividades de formação e serviços jurídicos. Nesse primeiro momento, tal frente contribuía para a formação de lideranças populares, sobretudo do movimento sindical da região da grande São Paulo. As mudanças em seu perfil de atuação refletem a superação gradual que ocorria no plano político-ideológico desse grupo: o reformismo e os serviços assistenciais dos primeiros anos foram sendo progressivamente abandonados na década seguinte. Com efeito, o caráter juríco-assistencial da entidade declina em proveito das práticas formativas. (MANFREDI, 1986, p. 151).

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, as atividades relacionadas à formação sindical passaram por transformações metodológicas. O mais importante nesse sentido foi que “[...] as atividades de formação evoluíram de uma prática de discurso para atividades de reflexão (encontros e debates) [...]” (MANFREDI, 1986, p. 169). Em termos pedagógicos, isso significava uma mudança na relação entre professores e alunos, bem como entre eles e o conhecimento durante o processo educativo, de modo que “[...] aos poucos foi se abandonando a perspectiva inicial em que especialistas e militantes se limitavam a ser ‘meros’ distribuidores de conhecimento e de informações.” (ibid, p. 169).

As experiências de formação sindical abriram caminhos para uma renovação metodológica importante. As tensões entre práticas diretivas e não diretivas contribuíram para uma maior participação dos alunos no processo de organização dos conteúdos e na própria direção das aulas, diminuindo a “dependência” dos trabalhadores em relação aos intelectuais profissionais. A postura pedagógica tradicional, cuja centralidade encontrava-se na figura do professor, passava a ser repensada, o que não significa dizer que os especialistas e conteúdos prévios fossem prescindíveis. (MANFREDI, 1986).

As reflexões e posturas da FNT e do MEB impactaram as gerações de formadores que sucederam seus formuladores. Nos capítulos seguintes, teremos a oportunidade de observar essa questão.

Por último, para completar a visão que lançamos sobre a fixação de uma tendência católica na educação não formal, é importante falarmos sobre as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). A flexibilidade dessas organizações foi fundamental à sua rápida expansão; pouco mais de uma década após a realização do Concílio do Vaticano II, as CEBs se multiplicaram de forma impressionante: no ano de “[...] 1974, ao que se afirmava, seu número já era de aproximadamente 40.000 espalhadas através do Brasil.” (SKIDMORE, 1988, p. 359).

Não queremos aqui refazer uma história das CEBs, do MEB ou a FNT. Queremos apenas indicar que existiram outras organizações para além dos Círculos Operários e demais satélites conservadores ligados à Igreja que atuaram na educação sindical e popular. No meio sindical especificamente, tanto a Ação Operária Católica (AOC) quanto a Juventude Operária Católica (JUC) desempenharam papéis relevantes em momentos diferentes.

Entre “[...] 1959/1964, o movimento jocista se amplia, ganha espaço e importância nacional. Já a ACO terá maior peso durante o período de resistência, 1965/1978 [...]”. (MANFREDI, 1996, p. 95). Esses dois organismos, juntamente às CEBs, tiveram grande importância na organização popular, inclusive no que diz respeito à sobrevivência das práticas de autoeducação da classe trabalhadora.

Se a repressão prejudicava a livre atuação pastoral no meio operário e popular, fator que incomodava os movimentos católicos, também a mesma eliminava a “concorrência”, abrindo caminho à atividade pastoral nas periferias dos grandes

centros urbanos e entre os trabalhadores rurais. Assim, sem a concorrência plena de outras correntes políticas, os católicos deslancham como força hegemônica nos movimentos populares e de resistência, papel que outrora coube às organizações anarquistas, comunistas e trabalhistas.

Ao longo da década de 1970, e conseqüentemente, aproveitando o declínio da “linha-dura” no seio do governo, a chamada *educação popular* transformou o cenário da educação não formal, inclusive o da educação sindical.

Com as novas iniciativas educacionais não formais, genericamente chamadas de “educação popular”,

assume-se o caráter político dos trabalhos e desassume-se seu caráter de educação para alfabetização e/ou escolarização entrecortado pela politização. A politização não passa mais, necessariamente, pela aquisição dos rudimentos da educação formal. (GOHN, 1992, p. 47).

Como vimos, a formação de uma base eleitoral ampla foi um dos principais motivos da oferta de cursos de alfabetização em períodos anteriores. É difícil saber o quanto a interrupção de eleições autênticas influenciou esse processo de “mudança de rumos” da educação de trabalhadores pelas organizações de esquerda. O fato é que a impossibilidade da discussão de grandes temas impôs uma outra dinâmica às lutas populares, mais detidas sobre o cotidiano, à resolução de problemas imediatos e à busca de soluções que resultassem em melhorias dentro do bairro, da comunidade, etc.

Com o tempo o elemento teórico que animou a educação sindical em períodos anteriores declina, não sendo mais usual a execução de cursos com bibliografias permeadas por obras consagradas. A preocupação com a exegeses de textos clássicos do socialismo – de orientação marxistas ou anarquista – foi desaparecendo. Adaptando-se aos limites impostos pelo regime ditatorial, o perfil das lideranças mudava, ressignificando a formação que passava a ser mais espontânea e menos sistematizada, posto que realizada no cotidiano. Em suma, a preocupação com a educação política se deslocava das lideranças às bases, do teórico ao prático, do escrito ao falado.

Nesse contexto, desenvolve-se o método conhecido como “ver, julgar, agir”, distinto das propostas educativas dos grupos progressistas anteriores. Nessa tríade,

“o ‘ver’ consiste em fazer um inventário dos problemas enfrentados pelos trabalhadores na sua vida cotidiana [...]”, para que se busque “[...] uma compreensão mais objetiva das causas geradoras e das consequências.” (MANFREDI, 1996, p. 99).

O momento seguinte “[...] implica num segundo nível de reflexão, não mais à luz do chamado ‘conhecimento científico’, [...]”, visto que o ato de “julgar” implica em “[...] uma apreciação valorativa a partir de uma visão cristã e teológica de ler a realidade.” (ibid., p. 99).

Por último, como momento final do processo educativo, “levantam-se e discutem-se propostas, encaminhamentos e formas de intervenção, visando solucionar os problemas analisados e avaliados. [...]”. Nessa etapa o objetivo é estimular nos educandos “[...] formas de intervenções coletivas, com atribuições de tarefas e responsabilidades, de modo a envolver e comprometer cada participante [...].” (ibid., p. 99).

Outros pesquisadores também identificaram a incidência desse método nos meios populares nesse período. Referindo-se aos laços de dependência dos movimentos comunitários com a estrutura da Igreja no período ditatorial, Gohn (1992) afirma que embora tais movimentos e comunidades de base tenham sido espaços de atuação de leigos, “os membros da hierarquia eclesiástica têm participação [...] decisiva. Suas atuações pedagógicas fundadas no método ver-julgar-agir, têm efeitos básicos nas decisões tomadas.” (GOHN, 1992, p. 38).

Partindo do pressuposto que as organizações comunitárias são menos visíveis que órgãos como partidos e sindicatos, o ponto de partida das lutas populares estiveram mais próximas de demandas imediatas, sentidas por amplos setores populares marginalizados. Assim, diante do caráter repressivo do regime, as lutas vão se deslocando do nacional ao local, do macro ao micro, da nação à comunidade. Por essa razão, mesmo sob uma forte repressão oficial, existiu uma teia de organizações de luta em torno das questões de moradia, educação e outros serviços públicos, bem como de resistência aos efeitos do regime instaurado. Essas organizações locais foram fundamentais para a história das práticas pedagógicas populares, tendo formado uma geração de educadores que mais tarde atuaram, direta ou indiretamente, na reconstrução do sindicalismo na década de 1980.

Em suma, se no contexto mais repressivo, iniciado em 1969, persistiram atividades educativas de caráter suplementar – cursos de primeiro e segundo graus – com baixa incidência sobre as bases, se comparado aos serviços propriamente assistenciais (médico, jurídico, lazer, etc.) que os sindicatos ofereciam, nos anos finais da década de 1970, nota-se uma tendência de retomada das atividades educativas no campo político-sindical. Esse tipo de formação, que havia sobrevivido e podia ser encontrada pontualmente em alguns sindicatos, despontaram de forma mais recorrente em algumas organizações paulistas de trabalhadores. (MANFREDI, 1986).

As greves e o surgimento de novas lideranças que marcaram a passagem das décadas finais dos anos setenta eram indicativas do esgotamento das condições sob as quais se assentavam o regime autoritário. Esses novos enfrentamentos trouxeram consigo propostas educativas renovadas que, de certa forma, já vinham se configurando com as experiências dos movimentos de cunho popular, sobretudo, àqueles de inspiração católica ou propriamente sindicais.

O sentido geral da formação político-sindical passava por mudanças significativas. As experiências da FNT, por exemplo, voltavam-se para “[...] o desenvolvimento de comportamentos e a aquisição de conhecimentos que fortalecessem as lutas específicas e as práticas de organização, dos próprios trabalhadores.” (MANFREDI, 1986, p. 170). As iniciativas educativas dos sindicatos – sobretudo dos metalúrgicos de São Paulo e do ABC – eram sintomáticas do “[...] surgimento de uma perspectiva de educação nascida da iniciativa dos próprios dirigentes e militantes sindicais, tendo em vista as necessidades específicas do próprio movimento.” (ibid, p. 111).

Durante a abertura democrática emergiram forças que se apresentavam enquanto renovadoras do sindicalismo, contestadoras da estrutura sindical oficial e das direções pelegas e burocratizadas. O ano de 1979 é sintomático na derrocada da ditadura: no mesmo ano em que era promulgada a lei de anistia, era também extinto o bipartidarismo, abrindo-se a possibilidade da livre organização partidária.

Em 1980 era fundado o Partido dos Trabalhadores (PT) e em 1983 a Central Única dos Trabalhadores (CUT). O advento dessas organizações significou a

abertura de um novo período de lutas dos trabalhadores, assim como de um novo padrão às atividades de formação sindical.

2. Entre mudanças e permanências: a Central Única dos Trabalhadores nas décadas de 1980 e 1990

Há um volume significativo de pesquisas dedicadas ao estudo do movimento sindical brasileiro a partir do chamado *novo sindicalismo*. A leitura dessa bibliografia logo nos leva, invariavelmente, ao encontro de uma interpretação bastante arraigada sobre os caminhos do sindicalismo que, guardadas as devidas peculiaridades, consiste em atribuir à CUT uma trajetória marcada pela transição de um sindicalismo combativo para um sindicalismo fraco e conciliador. Essa inflexão teria sido gradual, acentuando-se na passagem da década de 1980 à 1990.

De modo geral, as pesquisas destacam mais rupturas do que permanências entre um decênio e outro. A “CUT dos anos 1990” havia se tornado o polo oposto da “CUT dos anos 1980”: de classista, combativa, anticapitalista, socialista, protagonista de grandes mobilizações, organizadora de greves e disposta ao enfrentamento direto à uma postura cidadã, propositiva, burocratizante, negociadora e excessivamente institucional.

Essa hipótese suporta uma grande variedade de termos e conceituações, como é possível ler no artigo de Giovanni Alves:

A trajetória dos últimos 20 anos de sindicalismo no Brasil é, como salientam vários autores (Iram Jacome Rodrigues, Francisco de Oliveira e Armando Boito), de uma passagem, no plano da estratégia sindical, da ‘confrontação à cooperação conflitiva’ (RODRIGUES, I., 1995), ou ainda, da luta de classes na produção para uma ‘convergência antagônica’ (OLIVEIRA, 1993), ou um sindicalismo de ‘concertação social’, que é, nada mais, nada menos que um defensivismo de novo tipo, de caráter neocorporativo. (ALVES, 2000, p. 111).

As interpretações sobre essa transição tática convergem quanto ao caráter gradual desse processo. Embora a CUT na década de 1990 seja apresentada com características qualitativamente distintas da década anterior, alguns pesquisadores identificam já no momento de emergência do sindicalismo renovador dos anos 1980 as limitações que, de diferentes maneiras, permaneceriam nos períodos seguintes.

Antunes (2018) identificou no novo sindicalismo mais disposição para a acomodação à estrutura sindical oficial do que à realização de uma ruptura efetiva

em relação a ela. De acordo com esse autor “[...] pode-se perceber que o novo sindicalismo tem traços de novidade para o contexto, mas, ao mesmo tempo, fortes marcas de continuidade.” (ANTUNES, 2018, p. 190). Essa mesma interpretação é apresentada por Boito (1999), segundo ele “a CUT optou por se organizar dentro da estrutura sindical corporativa de Estado. Ela cresceu agregando os sindicatos oficiais e procurando [...] obter reformas liberalizantes dessa estrutura [...]” (BOITO, 1999, p. 139).

Rodrigues (2009) vai mais longe, afirmando que o sucesso da reorganização do sindicalismo brasileiro dependeu da estrutura sindical oficial. Assim, mesmo que o novo sindicalismo tenha se constituído como uma força crítica da estrutura sindical formal,

foi a partir da estrutura corporativa, ocupada por novas lideranças, que o sindicalismo brasileiro ganhou impulso. Sem a existência dessa base organizatória, capaz de fornecer recursos administrativos e financeiros, além de ativistas e militantes, o movimento sindical dificilmente teria conseguido se levantar com tanta rapidez e ocupar um espaço importante na política brasileira. (RODRIGUES, 2009, p. 2).

Essa guinada política da CUT têm determinações políticas e ideológicas, embora os fatores de maior influência sejam de ordem material. As condições históricas que propiciaram a adoção de uma atitude de confrontação dos sindicalistas a partir do último biênio da década de 1970 estavam, na década de 1990, praticamente esgotadas. Essa parece ser a compreensão de Antunes (2018) quando afirma que

[...] as ações de caráter mais combativo e de confrontação parecem não estar associadas somente à fase de formação, isto é, vinculadas à sua origem, mas decorrem, em boa medida, da conjuntura política e da situação socioeconômica de cada momento. (ANTUNES, 2018, p. 200).

A passagem acima permite formularmos uma caracterização mais dinâmica sobre o processo de transição tática da CUT. Ao invés de um esquema que opõe de forma rígida a “CUT dos anos 1980” *versus* a “CUT dos anos 1990”, no qual os elementos do primeiro período são drasticamente abandonados no segundo, temos um quadro mais flexível sobre o comportamento político da entidade. A superação da tática combativa não é vista aqui como resultado de um possível esgotamento da

disposição das lideranças sindicais, mas como resultado das condições históricas do período.

Antunes identifica rupturas no sindicalismo da CUT, contudo, elas não são vistas como totalmente imprevisíveis, isto é, sem indícios que no passado apontassem essa possibilidade. Em suas palavras:

É nessa quadra histórica, na virada dos anos 1980 para 1990, isto é, na passagem do III Concut (1988) para o IV Concut (1991), que mudanças substanciais ocorreram no sindicalismo cutista, demarcando a consolidação de uma prática sindical que sempre esteve presente em seu interior, ainda que em menor escala, mas que até aquele momento não tinha se tornado o centro da atividade sindical da CUT. Assim, pouco a pouco a conduta *propositiva* e seu corolário, a *negociação*, passaram ao foco da orientação política da central. Vale ressaltar, contudo, que a denominada fase *movimentista* já trazia embutida a característica de buscar a negociação. Combinavam-se movimentação, confronto e prática negocial na ação sindical, mas a ênfase gradativamente passava da confrontação para aquela que se tornaria dominante na década de 1990. (ANTUNES, 2018, p. 198).

Assim como as características da CUT dos anos 1990 podem ser identificadas no passado, o mesmo pode ser feito com as condições objetivas de organização do trabalho dessa década. Os efeitos da reestruturação produtiva são mais agudos nos anos 1990, mas não surgem de repente, ao contrário, resultam de um processo mais longo. Por isso Alves (2000b) afirma que “apesar da ‘explosão do sindicalismo’, é possível já perceber, nos anos 80, as debilidades estratégicas do trabalho organizado diante da nova ofensiva do capital na produção [...]” (ALVES, 2000b, p. 277).

Esse autor propõe um quadro geral dos tipos de táticas adotadas pelo sindicalismo diante da nova regulação do trabalho assalariado, sendo três as formas mais comuns: a *resistência operária*, a *influência defensiva* e a *influência propositiva*. (ALVES, 2000b, p. 326-334). A CUT teria passado por essas etapas até adotar a influência propositiva definitivamente nos anos 90. Alves, assim como Antunes, procura entender a transição de uma forma à outra a partir das condições materiais do período.

Alves (2000) identifica na literatura dois grandes grupos de hipóteses sobre a passagem de uma tática sindical à outra. O primeiro grupo é formado por

pesquisadores que, assim como ele, atribuem as mudanças políticas do sindicalismo à conjuntura desfavorável, às contradições no mundo do trabalho produzidas pela política econômica neoliberal e pelo processo de reestruturação produtiva. Nesse tipo de análise, a ordem de fatores materiais e históricos exerceria primazia sobre a determinação dos caminhos traçados pelas entidades sindicais. O segundo grupo, por ter localizado nos fatores políticos e ideológicos as causas do processo de mudanças no sindicalismo, em detrimento das causas materiais, incorreu no que Alves chamou de “cegueira analítica”. Essa cegueira deveu-se ao fato de que

A literatura crítica, de esquerda, tendeu a desprezar a análise da reestruturação produtiva como processo de hegemonia do capital na produção, de impacto disruptivo sobre a objetividade (e subjetividade) da classe, capaz de impor, por um lado, limites estruturais à prática reivindicativo-econômica de cariz ‘obreirista’, predominante nos anos 80 e, por outro lado, catalisar – tal como ocorreu, mais adiante – tendências sindicais propositivas de cariz neocorporativo inscritas na prática sindical de setores majoritários da CUT. Seria o desdobramento do novo complexo de reestruturação produtiva nos anos 90 que iria desvelar, em setores moderados da CUT, o conteúdo neocorporativo de rendição à lógica do capital. (ALVES, 2000, p. 278-279).

Boito (1999) apresenta um quadro semelhante de polarização entre correntes explicativas do comportamento da CUT e do sindicalismo brasileiro em geral. Essas diferenças analíticas decorrem não só de posições teórico-epistemológicas, mas político-partidárias. Segundo Boito:

Há duas variantes explicativas que polarizam o debate. Em primeiro lugar, há uma variante que considera, de modo unilateral, a ideologia e as decisões da corrente majoritária da CUT, a Articulação Sindical, como o fator explicativo da estratégia propositiva implantada pela central na década de 1990. Em segundo lugar, há uma variante que considera, também de modo unilateral, mas invertendo os termos da explicação anterior, as condições objetivas como o fator explicativo das decisões estratégicas que a corrente Articulação Sindical implantou na central. A primeira variante, marcada por um enfoque voluntarista, predomina entre os intelectuais ligados às organizações de esquerda do movimento operário e sindical que fazem oposição à corrente Articulação Sindical no interior da CUT e do PT. A segunda corrente, marcada por um enfoque objetivista, predomina entre os intelectuais ligados à corrente Articulação Sindical, que são numerosos na esquerda universitária. (BOITO, 1999, p. 199).

Esse autor identifica o neoliberalismo, em suas dimensões política e econômica, como fator determinante do modelo em que a CUT se enquadrou nos anos 90. (BOITO, 1999, p. 204).

Adalberto Cardoso (2003) critica as perspectivas unilaterais⁶ que explicam as alterações do sindicalismo unicamente a fatores externos à dinâmica interna desse movimento. Esse autor entende que, a grosso modo, “[...] tende-se a dar maior ênfase a explicações de tipo estrutural, que chama a atenção para o caráter relativamente incontrolável das forças da globalização.” (CARDOSO, 2003, p. 26).

Para Cardoso, ainda que as condições materiais exerçam grande influência sobre os sujeitos,

[...] a crise do sindicalismo não pode ser atribuída inteiramente aos movimentos mais gerais da economia, o que seria conceder aos agentes, individuais ou coletivos, papel algum na construção de seu destino de curto e longo prazos. (CARDOSO, 2003, p. 27).

Ao analisar empiricamente as tendências de comportamento dos trabalhadores em relação as suas entidades representativas de classe, incluindo aí as taxas de filiação, Cardoso não vê uma relação imediata entre a redução de postos de trabalho em determinados setores da economia e a redução das filiações sindicais. Essa constatação é importante para a sua hipótese sobre o comportamento dos sindicatos diante da crise aberta no período em questão.

Os sindicatos seriam em parte imunes a efeitos como a diminuição dos postos de trabalho, a precarização do emprego, os tipos de contratação e demais variáveis econômicas. De acordo com Cardoso,

é como se houvesse uma propensão média à sindicalização por parte de uma proporção relativamente constante da massa assalariada, de tal modo que, não importem as mudanças na composição da POA, uma taxa sempre estável (ou quase) procurará os sindicatos, digamos, para ter acesso aos serviços assistenciais. [...] o acesso aos serviços é o principal motivo declarado pelos trabalhadores para a filiação a sindicatos [...]. (CARDOSO, 2003, p. 243).

A diminuição da densidade sindical em determinados ramos é compensada pela ascensão de novas categorias profissionais. Há assim uma tendência de “transição na filiação”, isto é, os sindicatos de categorias do setor terciário crescem

---

6 Em sua crítica, Cardoso cita diretamente Iram Jácome Rodrigues, Armando Boito e Márcio Pochmann.

enquanto diminuem os sindicatos do setor primário. (CARDOSO, 2003, p. 227). Assim, o sindicalismo muda seu perfil de atuação de acordo com as mudanças no perfil da classe trabalhadora e suas tendências demográficas, o que permite afirmar que “de modo geral, o sindicalismo no Brasil conseguiu atrair adeptos entre contingentes emergentes neste mercado [de trabalho], com destaque para as mulheres e os trabalhadores não-operários.” (CARDOSO, 2003, p. 241).

A densidade sindical e o crescimento de novas categorias profissionais não são suficientes para uma análise completa sobre o poder de atuação e o nível de influência dos sindicatos na sociedade. Como vimos, o próprio Cardoso destaca que os serviços de assistência são os principais atrativos para que os trabalhadores busquem os sindicatos.

Esses dados projetam uma imagem mais clara sobre a crise do sindicalismo brasileiro. Além disso, as análises feitas a partir deles nos ajudam a equacionar, ainda que parcialmente, um problema antigo de ordem teórico-metodológica que é representado pela tensão entre a liberdade e o condicionamento dos sujeitos. Afinal, mesmo diante de todos os fatores negativos os sindicatos sobreviveram à crise e isso indica que

a capacidade de adaptação do movimento sindical pode estar sugerindo a existência de espaços de atuação às lideranças no sentido de delimitar estratégias de consolidação de poder relativamente independentes das injunções estruturais. (CARDOSO, 2003, p. 243-244).

A questão sobre as possibilidades e as formas de ação do sujeito em um determinado contexto histórico, isto é, atravessado por determinações materiais que forjam as possibilidades e limites de atuação, remete à relação entre *infraestrutura* e *superestrutura* proposta por Marx e Engels. Essa questão sempre enredou debates no interior do marxismo e das ciências humanas em geral.

Vale aqui retomar as considerações de Marx sobre essa questão quando esse escreve, em 1959, o conhecido prefácio à *Para a Crítica da Economia Política*, obra na qual já se encontravam presentes questões de *O Capital*. De acordo com o teórico alemão

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa

determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1987, p. 29-30).

Ao longo do tempo, diferentes autores se propuseram seguir essas formulações teóricas, não raro promovendo interpretações que reduziram-nas à fórmulas esquemáticas. Esses reducionismos e “vulgarizações” já eram motivo de polêmica na época de Engels, motivo que o levou a desfazer mal entendidos uma década após a morte de Marx. É o que se pode ler na carta de Engels a H. Starkenburg, de 1894:

O desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico etc. se funda no desenvolvimento econômico. Mas estes elementos interagem entre si e reatuam também sobre a base econômica. Não é que a situação econômica seja a *causa*, e a *única atuante*, enquanto todo o resto seja efeito passivo. Ao contrário, há todo um jogo de ações e reações à base da necessidade econômica, que, *em última instância*, sempre se impõe. (MARX; ENGELS, 2010, p. 104).

Essas considerações sobre a determinação *em última instância* da superestrutura pela infraestrutura abrem espaço para argumentarmos sobre a pertinência de estudos que levem em conta as mediações necessárias entre o objetivo e o subjetivo, o econômico e político. Engels enfatiza a necessidade da ação humana nesse processo de interação das instâncias mediadoras. Segundo ele

[...] não é como alguns imaginam por comodidade – a situação econômica não produz efeitos automáticos. Não: são só homens que fazem a sua própria história, mas em situações dadas que os condicionaram e à base de relações reais já existentes [...] (MARX; ENGELS, 2010, p. 105).

Nesse sentido, não basta constatar que a crise do movimento sindical, da qual a mudança tática da CUT é um recorte, decorre das alterações promovidas no mundo do trabalho engendradas pelo processo de reestruturação produtiva. Ainda que esses sejam os fatores determinantes, o são *em última instância*. Cabe portanto

analisar as demais instâncias, as mediações que possibilitaram as mudanças gerais nessa central sindical.

Assim, a indagação de Cardoso (2003) se mostra pertinente à nossa pesquisa, a saber: “quanto da crise deve-se às tais forças cegas, e quanto decorre de escolhas dos agentes?” (CARDOSO, 2003, p. 27). É importante investigar *como* foi promovida essa guinada, entender *quais* dispositivos teórico-ideológicos foram mobilizados, tendo em vista que as suas características gerais dessa mudança já foram bastante exploradas por outros autores.

O presente capítulo tem como objetivo partir da literatura sobre a trajetória da CUT a fim de alcançar um entendimento próprio sobre o comportamento da central nos anos 1990. Assim como alguns dos autores citados anteriormente, entendemos que a trajetória cutista não pode ser reduzida a esquemas rígidos que se limitam a descrevê-la em dois momentos distintos e estanques – combativa e militante nos anos 1980, negociadora e propositiva nos anos 1990. Esquemas como esse acertam ao apontar as características gerais, porém ignoram o movimento dialético da história.

Nossa investigação parte dos elementos político-ideológicos presentes no momento de fundação da CUT que, ao longo dos anos 1980 e 1990, acompanharam a central, sendo superados dialéticamente, ou seja, modificados e elevados à um novo patamar, mas nunca eliminados por completo. São esses elementos que possibilitaram a operação de reposicionamento tático da CUT em meio ao contexto da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, condições materiais marcantes da década de 1990.

2.1 O sentido das análises sobre a trajetória da educação sindical cutista

Parte das pesquisas voltadas à formação cutista entende que, visando adaptar sua educação aos novos posicionamentos táticos, a CUT teria reorientado sua proposta formativa de forma coerente com o itinerário mais geral seguido pela entidade. A educação cutista seria um mero reflexo das determinações materiais do período, seus elementos internos, isto é, seus referenciais didático-pedagógicos, presentes desde o início de sua existência, são quase totalmente ignorados.

Em linhas gerais, a formação de quadros combativos e politizados, característica da formação dos anos 1980, teria sido substituída por uma formação de sindicalistas negociadores e eficientes operadores do aparato sindical oficial. As práticas educativas centradas em conteúdos políticos, voltadas à formação de lideranças capazes de identificar as contradições do capitalismo e envolver o conjunto da classe trabalhadora na luta pela superação da ordem burguesa, teria cedido lugar à modalidades de formação profissionalizante, cursos de alfabetização, complementação escolar e gestão de cooperativas. Nessa linha se inserem pesquisas como as de Paulo Tumolo (2002), João Corrêa (2009) e Maria Beduschi (2003).

As mudanças nos rumos da educação sindical da CUT teriam sido acompanhadas pelo contínuo atrelamento dessa entidade ao Estado. O processo de adaptação da central às propostas governamentais de educação teria se iniciado no último biênio da década de 1990, contudo “a sua vinculação ao institucionalismo estatal se torna mais evidente no período do Governo Lula, quando se converte em correia de transmissão das concepções de educação oficiais.” (CORRÊA, 2009, p. 8). Nessa perspectiva analítica, ao passo que se intensificavam os esforços pela captação dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para a manutenção de atividades educativas, promovia-se um “retrocesso da formação crítica teórica do conteúdo desses cursos [de formação].” (ibid, p. 8).

A análise de Beduschi (2003) sobre o Projeto Terra Solidária, desenvolvido pela CUT na década de 1990, converge com essa hipótese, sobretudo quanto ao atrelamento da central às propostas oficiais/governamentais de educação. Para essa autora, a conceituação utilizada para justificar o Terra Solidária era condizente aos princípios apresentados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e pelo Banco Mundial, sobretudo “[...] quando o Projeto indica sua pretensão de resgatar a ‘cidadania’ do ‘público alvo’ (já excluídos ou em fase de exclusão do sistema produtivo) através da educação.” (BEDUSCHI, 2003, p. 86). Essa visão de uma educação redentora da sociedade identificada pela autora seria apenas uma das facetas representativas do alinhamento da CUT aos princípios políticos da época. Mais que uma aproximação conceitual, o projeto em questão

[...] constituiu também uma experiência do Estado brasileiro na eficiência administrativa da ação estatal e na gestão de recursos públicos, eximindo sua responsabilidade na oferta educacional transferindo a outrem a prestação de serviços educacionais. (ibid, p. 91-92).

A capitulação da CUT aos preceitos neoliberais teria ocorrido também no campo da educação sindical, uma vez que essa dimensão da entidade seria sempre fiel à linha política adotada em instâncias superiores – Congressos Nacionais (CONCUTs) e Plenárias.

Tumolo (2002) é o principal referencial dos dois autores acima citados. Sua tese sobre a educação promovida no interior da CUT ampara-se em um esquema rígido que distingue a formação cutista em dois grandes períodos, como é possível ler na seguinte passagem:

Levando em conta as debilidades e os limites, inclusive aqueles de ordem política, a formação sindical do primeiro período era a expressão de uma CUT combativa, que tinha uma perspectiva classista e anticapitalista; daí porque a necessidade de oferecer aos dirigentes e militantes, além do conhecimento referente às questões da luta especificamente sindical, uma base teórica acerca da realidade social, com o objetivo de municiá-los para o combate contra o capitalismo e para a construção do socialismo. (TUMOLO, 2002, p. 181).

Segundo Tumolo, essa perspectiva crítica e anticapitalista da educação foi arrefecendo ao passo que a CUT de forma geral deixava para trás essas características, sendo praticamente nulos seus indícios no segundo período. Para esse autor a educação sindical cutista dos anos 90 é vista como radicalmente oposta àquela desenvolvida na década anterior. Em suas palavras:

[...] a formação sindical vai se transmutando na medida da mudança da estratégia política da CUT, que vai perdendo, paulatinamente, sua perspectiva classista e anticapitalista. O resultado disso é que na sua constituição a partir de 1987, reforçando-se na virada da década, a formação sindical da CUT vai adquirindo, gradativamente, um caráter cada vez mais de *formação instrumental*, que busca preparar os militantes para atender às demandas da conjuntura e do cotidiano sindical ou, ainda, que aborda questões específicas, vale dizer, uma formação que lida com os aspectos conjunturais, do que uma *formação de base* que propiciasse uma apreensão da realidade social em sua dinamicidade contraditória, tendo como eixo central a luta antagônica entre as classes sociais fundamentais [...] (ibid., p. 181).

Em suma, a CUT teria saído de um ponto “A” em direção a um ponto “B”, sendo “A” diametralmente oposto a “B”. Nesse processo de distanciamento, os elementos de “A” são simplesmente abandonados, não exercendo papel algum na constituição de “B”. As características gerais de “B” não são vistas como a síntese resultante do processo de superação dialética em relação a “A”, mas como reflexos de fatores inteiramente novos. “A” e “B” são tipos puros, inéditos, absolutamente separados e independentes. Nessa visão, inexistem elos de ligação entre um ponto e outro.

Essa perspectiva pode ser encontrada em diversas outras pesquisas, inclusive entre aquelas que se dedicam ao entendimento das mudanças no referencial teórico dessa formação. Oliveira (2012) afirma que o marxismo deixava de integrar a educação sindical da CUT justamente no momento em que essa assume um modelo de “[...] sindicalismo negociativo, propositivo, corporativo, de colaboração de classes, ou seja, um sindicalismo não mais de confronto entre classes, mas de cooperação com o capital e o Estado burguês [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 244). O marxismo desaparece ou, no limite, se reduz a ponto de não exercer grande influência no interior da formação cutista.

De diferentes maneiras essas pesquisas parecem atribuir ao passado da CUT características de cunho político, teórico e ideológico que nunca extrapolaram o campo da representação discursiva. A Central seria portadora de um passado excepcionalmente combativo, virtuoso, exemplar que, para o lamento da classe trabalhadora, desintegrou-se com o passar do tempo.

A pesquisa apresentada por Silva (2012), cuja investigação consiste em esclarecer “[...] se o fomento de empreendimentos autogestionários pela Central tem objetivado fundamentalmente a criação de uma alternativa ao desemprego ou a construção de uma estratégia de enfrentamento ao capitalismo [...]” (SILVA, 2012, p. 16-17), parece partilhar desse imaginário sobre o passado socialista, anticapitalista, revolucionário da CUT.

Essa autora busca compreender o sentido que as iniciativas educacionais da CUT no âmbito da economia solidária assumem na décadas de 1990 e 2000. Sua conclusão parece convergir com a hipótese do abandono do socialismo como

horizonte político e social da central. Para Silva (2012), esse fomento aos “empreendimentos solidários” que a educação cutista promove

[...] se trata de uma alternativa nos marcos do capitalismo, pois o objetivo não é confrontar o sistema, mas criar estratégias para amenizar os impactos das políticas neoliberais, ao integrar economicamente os excluídos ao mercado formal de trabalho [...] (p. 138).

Embora a autora reconheça que as cooperativas e demais propostas de autogestão tenham feito parte das experiências da classe trabalhadora ao longo da história, a emergência dessas práticas no final do século XX é explicada como um fenômeno decorrente do processo mais geral de reorganização da força de trabalho assalariada (ibid, p. 15), o que torna possível localizarmos sua pesquisa no bojo analítico das que nos referindo ao longo dessa seção.

O que teria levado essa autora a se questionar se a proposta educativa da CUT tinha propósitos reformistas ou revolucionários? Que elementos conduziram Tumolo a considerar a CUT e sua formação sindical anticapitalistas na década de 1980? Precisamos analisar um pouco da atuação da Central no contexto da década de 1980 para melhor compreender essas pesquisas.

2.2 A peculiaridade da formação sindical cutista nos anos 1980

No bojo do processo de renovação do sindicalismo brasileiro na passagem da década de 70 para 80 haviam projetos alternativos para a formação sindical. Tanto a CUT quanto seus sindicatos mais importantes mantiveram secretarias responsáveis pela educação de sindicalistas e trabalhadores. Afinal, o que isso significava? O que faziam essas secretarias de formação? Qual papel desempenharam ao longo dos anos 1980?

Em muitos casos, esses órgãos tiveram grande importância, uma vez que a gestão dos sindicatos demandava certas habilidades, sejam elas administrativas e rotineiras – questões jurídicas, atendimento aos associados, acertos demissionais, etc. – ou prático-políticas – campanhas salariais, greves, paralisações, etc. A atividade sindical era uma novidade para muitos, inclusive para seus novos dirigentes.

Além das questões práticas, houve por parte das correntes renovadoras do sindicalismo a necessidade de difundir um novo conjunto de princípios e valores, uma nova “ética sindical”. Mais do que a mera organização, objetivando a disputa das direções de sindicatos, federações e confederações, o que estava em jogo era a construção de uma alternativa ao sindicalismo pelego dominante até então. A não ruptura com a estrutura sindical oficial precisava ser compensada por um comportamento e uma atuação diferentes.

A pesquisa de Araújo (1989) contribui para esclarecer o papel dessas secretarias e departamentos nesses anos iniciais. Segundo esse autor

Os responsáveis por estes departamentos não têm suas atividades limitadas ao planejamento e a realização de cursos, definidas em um fórum no qual teriam pouca influência. As necessidades dos sindicatos levaram os departamentos a assumirem outros papéis, em especial o de serem uma espécie de *instrumento auxiliar na definição de estratégia de implantação de uma nova cultura sindical, inspirada nos projetos do novo sindicalismo*.

[...] esta nova cultura, tem nas últimas resoluções da CUT sua mais importante formulação. O fato é que, além de difundir ou veicular através dos seus cursos esta nova concepção sindical, os departamentos se preocupam e trabalham na criação e tradução destes mesmos fundamentos, na definição de sua política organizativa para a categoria e na redefinição da gestão administrativa e política interna dos seus sindicatos. (ARAÚJO, 1989, p. 73. Grifo nosso).

Levando em conta essas observações, podemos dizer que, no caso da CUT, as secretarias de formação desempenharam um duplo papel: político-ideológico na execução de atividades que contribuiriam para a consolidação de uma nova *ética* sindical e um outro papel que foi o de auxiliar a administração interna dos sindicatos, além de cooperar com a formulação de estratégias de atuação. Chamamos a atenção para o primeiro aspecto dessa atuação, isto é, a elaboração e difusão do que Araújo chama de uma “nova cultura sindical”. Como ele bem aponta, essa nova cultura deveria estar ancorada nos princípios estabelecidos pelas resoluções da entidade. Possivelmente, ele está se referindo às resoluções das edições do Congresso Nacional da CUT (CONCUT), órgão máximo de deliberação da Central. Analisamos algumas dessas resoluções para melhor compreender os princípios constitutivos dessa nova *cultura* sindical.

Nesse trabalho, consideramos as resoluções congressuais fontes importantes de pesquisa, embora saibamos de suas limitações e parcialidades. Uma vez que tais fontes foram produzidas em ambientes de acirrada disputa simbólica e ideológica – disputas cujos argumentos muitas vezes não possuíam grandes compromissos com questões de ordem prática – sua utilização demanda cuidado. Entendemos que essas fontes são importantes para a compreensão das *representações* que as diferentes correntes e agrupamentos faziam sobre a nova fase do sindicalismo, mais do que para compreendermos a atuação dos sindicalistas de fato. Nesse sentido, podemos utilizá-las desde que nossa análise busque confrontar essas representações com outras, contidas em materiais didáticos, publicações, entrevistas dos educadores e dos formadores, entre outras fontes.

Para que possamos fazer um bom proveito dessa documentação, devemos levar em conta seu caráter institucional, sua linguagem propositadamente neutra e reificadora das divergências e polêmicas que possivelmente marcaram os congressos. Essas características dificultam a percepção dos conflitos e das disputas que existiram na época. O leitor dessas fontes deve estar atento ao seu contexto de produção.

Destacamos uma análise feita por Rodrigues (2009) sobre os CONCUTs, onde é possível captar o clima peculiar desses eventos. Rodrigues identifica justamente a discrepância entre a representação sobre realidade contida nos planos de lutas produzidos nos congressos e a própria realidade cotidiana dos sindicatos. Segundo ele

A prática quotidiana dos sindicatos e associações filiadas à CUT tende a ser consumida pelos problemas práticos da administração e das reivindicações modestas e convencionais. Mas o clima dos congressos é diferente. Neles se trava o confronto ideológico que exige armas intelectuais: conhecimentos, informações, domínio da teoria, ou seja, muito saber. *O duelo ideológico efetua-se numa arena momentaneamente isolada do resto do mundo e tendo como referência apenas as fronteiras do próprio congresso.* Nesses dias, predomina o simbólico, o expressivo e o espetáculo: manifestos, panfletos, teses, discursos, faixas, palavras de ordem, bandeiras e, naturalmente, os conchavos de bastidores. Os congressos, além de eleger os dirigentes, devem traçar a linha de ação para os anos seguintes. A definição da ação futura passa pelo político e pelo ideológico. *As lideranças mais intelectualizadas, das associações e sindicatos de classe média, em geral mais à esquerda, assim como os delegados dos pequenos grupos radicais, alimentam a ilusão de*

que a aprovação de suas teses significa a sua realização. (RODRIGUES, 2009, p. 8. Grifo nosso).

Rodrigues (2009) observa que os planos de lutas, marcados por exigências amplas, muitas delas irrealizáveis, assumiam um papel muito mais afeito à definição dos contornos ideológicos da entidade do que à sistematização de planos de atuação exequíveis. Era um momento de, no plano externo, marcar posição em relação às outras centrais sindicais; no plano interno, um momento para que as várias forças se posicionassem, medissem forças, produzissem representações sobre si mesmas e sobre as demais. Em suma, mais do que qualquer outra coisa esse era o momento de construir uma identidade à CUT. (RODRIGUES, 2009, p. 6-7).

Antunes (2018) converge nesse ponto, demonstrando que “no processo de construção de sua identidade, o novo sindicalismo reforçou suas distinções com práticas pretéritas, atribuindo a elas qualificações bastante negativas.” (ANTUNES, 2018, p. 190), contudo, essa construção identitária esteve calcada mais no plano simbólico do que no prático, tanto que “em termos discursivos, houve uma radicalização que, em muito, ofuscou também diversos dilemas já existentes na própria origem desse sindicalismo.” (ANTUNES, 2018, p. 190).

A partir do entendimento do ambiente dos CONCUTs e das limitações intrínsecas de documentos de caráter oficial/institucional é possível voltar à hipótese das secretarias de formação como organismos auxiliares da consolidação de uma *nova cultura sindical* (ARAÚJO, 1989). Sendo a implantação dessa nova cultura, isto é, de uma *identidade* cutista (RODRIGUES, 2009), uma das tarefas das secretarias de formação, poderíamos, então, deduzir que a formação sindical nesse período inicial teria um caráter genérico, mais preocupado com a construção de uma conduta do que com uma formação mais teórica.

Ainda que as necessidades emergenciais e o propósito de difundir uma identidade própria ocupassem boa parte das secretarias de formação, Tumolo (2002) identifica, no período de 1984-1986, atividades formativas de cunho teórico no âmbito da Secretaria de Formação da CUT de São Paulo. Segundo ele

[...] foi-se delineando um programa de formação composto por seminários e cursos-relâmpago, de caráter mais ou menos instrumental, de acordo com as demandas conjunturais do

movimento sindical cutista, e cursos de aprofundamento, geralmente de maior duração, com o objetivo de analisar e discutir as grandes questões referentes à luta de classes [...]. É necessário enfatizar que a perspectiva classista e anticapitalista era a marca distintiva de todos eles, mesmo daqueles que lidavam com temas conjunturais, servindo de fundamento e fio condutor do programa de formação. (TUMOLO, 2002, p. 153).

Embora o agrupamento constituído por sindicalistas que mais adiante formariam a corrente majoritária da CUT – a Articulação Sindical – não fosse alinhado ao socialismo real ou a grupos marxistas, permanecia nesses anos iniciais o apelo à uma representação radical e socialista na formação, o que alimentava as tentativas de manter uma linha de continuidade entre os congressos e as atividades formativas. Essa tentativa pode ser, em parte, explicação da coexistência de atividades instrumentais/conjunturais e teóricas.

De acordo com Tumolo (2002), ainda sobre a experiência de São Paulo,

como a CUT nascera com uma perspectiva classista, anticapitalista e socialista era preciso oferecer aos militantes uma formação mais básica, onde se pudesse discutir questões de fundo, como o modo de produção capitalista, história do movimento operário e sindical, a luta de classes, a questão do socialismo etc. (TUMOLO, 2002, p. 150-151).

Desde o início, a formação teórica e política dividia espaço com as necessidades mais prementes, oriundas das demandas provenientes dos desafios de gerir cotidianamente os aparelhos sindicais. Como observou Portela (1990), esses órgãos e suas propostas de formação sindical que despontavam no Brasil no final da década de 1970 “não teriam nascido [...] das necessidades ‘revolucionárias’ do proletariado, mesmo porque a conjuntura em que as experiências começaram a se gestar era de uma tímida e gradual abertura política.” (PORTELA, 1990, p. 6).

Portela caracteriza a formação sindical cutista como uma nova forma de educação das classes populares, qualitativamente distinta da chamada educação popular:

No âmbito da discussão metodológica, verificamos que, de acordo com os pressupostos da FS superou-se, em primeiro lugar, a ideia (mais característica de uma das tendências dentre as quais faziam e teorizavam sobre Educação Popular no final da década de 70 e início dos anos 80) de considerar o saber popular como uma forma de conhecimento em si, válida, e, portanto, apenas carente de reconhecimento. [...] Superou-se, por outro lado a dicotomia ‘saber

popular' versus 'saber burguês', assim como a concepção de que o processo educativo consistiria numa 'troca de saberes' e todos, ousamos generalizar, encontram-se agora em busca de uma relação mais propriamente dialética entre o empírico e o teórico e, no plano da relação pedagógica, entre os técnicos e os formandos. (PORTELA, 1990, p. 93-94).

A ideia de uma nova prática formativa não herdeira dos fundamentos da educação popular é relativizada por outros autores, inclusive por aqueles que atuaram nas atividades formativas da CUT.

Na publicação intitulada *Formação Sindical em Debate – identidade e diversidade*, Silvia Maria Manfredi e Solange Bastos, ambas atuantes na Escola Sindical São Paulo da CUT, afirmam que

Para além do campo específico das práticas de formação de formadores do movimento sindical brasileiro, na primeira metade da década de 80, é preciso também mencionar outras matrizes de referência que, de forma mais difusa, serviram de parâmetros para a formulação das propostas da CUT – as múltiplas experiências moleculares de educação popular que se disseminaram entre as organizações populares durante o período da resistência, na década de 70, assim como as campanhas e movimentos de alfabetização e educação de adultos do início dos anos 60. (CUT, 1998, p. 26).

Paulo Sérgio de Carvalho, liderança e educador do Sindicato dos Bancários de São Paulo e do Instituto Cajamar nos anos 1980, afirma que havia duas posturas epistemológicas conflitantes entre os sindicalistas dedicados à formação. Elas refletiam uma tensão entre o “passado”, ligado à educação popular, e o “futuro”, alinhado à tendência inovadora identificada por Portela.

Paulo Sérgio relata que em 1988, quando se discutia as diretrizes do programa de Formação de Formadores do Instituto Cajamar, programa que seria a grande referência para os trabalhos da Escola de Formação de São Paulo da CUT,

ficou evidenciada a existência de visões diferenciadas; na época, falando-se pejorativamente na existência de dois blocos: *metodologistas* versus *conteudistas*. Tais diferenças não foram suficientemente debatidas, e o grande volume de trabalho a realizar acabou fazendo com que acabassem deixadas de lado. (CUT, 1998, p. 19).

Não nos cabe fazermos aqui uma caracterização definitiva da formação sindical cutista nos anos 1980. Definir até que ponto ela rompeu ou manteve as

premissas básicas da educação popular é uma iniciativa necessária, porém, secundária em relação aos objetivos desta pesquisa. Importa-nos constatar que os sindicalistas desse primeiro período preocupavam-se em dotar a CUT de um sentido radicalmente distinto daquele que as forças hegemônicas do período imediatamente anterior emprestavam à prática sindical, entendendo as secretarias de formação enquanto órgãos primordiais nesse processo. Sendo assim, a educação sindical deveria ser igualmente nova, qualitativamente distinta das práticas até então desenvolvidas no campo da educação não formal. Contudo, é desse passado recente marcado pelo entrelaçamento de concepções políticas e teóricas múltiplas que se desenvolveu a CUT e suas práticas pedagógicas.

As tentativas em manter a coerência em relação às diretrizes dos CONCUTs, bem como a incidência de setores de esquerda intelectualizados no interior da Central, ajudaram a criar um ambiente favorável à práticas discursivas e formativas de viés classista e marxista. Essa é a razão possível para que autores Tumolo (2002) tenham qualificado a CUT como anticapitalista, assim como Portela (1990) identificara na formação sindical desse período um tipo de formação novo, superador das práticas de educação popular desenvolvidas até aquele momento.

A inclinação da CUT ao socialismo e ao marxismo, conforme vimos, fazia parte da representação que a Central promovia sobre si mesma, algo que dificilmente extrapolava o campo das ideias e discursos. Boito (1999) entende que a própria definição de socialismo era precária:

A CUT, como também o Partido dos Trabalhadores, apresentava apenas um discurso genérico de simpatia pelo socialismo. A existência de tal discurso tem alguma importância na caracterização da central, na medida em que denota uma intenção de vincular-se à tradição do movimento operário internacional. Mas o conteúdo desse socialismo, bem como os meios para se chegar a ele, nunca foram definidos – a CUT e o PT faziam questão de não defini-los, argumentando que o socialismo no Brasil deveria ser (re)inventado. (BOITO, 1999, p. 138-139).

Ou seja, por razões de ordem identitária e discursiva, a década de 1980 foi um hiato, momento excepcional tanto para a prática política dos sindicatos quanto para a educação que esses desenvolveram. A defesa de um discurso radical, de caráter marxista e socialista, era importante, ainda que o sentido atribuído à essas

matrizes teórico-ideológicas e aos termos delas emprestados tenham variado bastante. Essa necessidade iria desaparecer gradualmente.

É preciso levar em conta a excepcionalidade da década de 1980 para que possamos compreender os sentidos que educação da CUT, sua pedagogia, assumiu ao longo do tempo. Por isso, devemos retomar tanto as características de ordem subjetiva quanto objetiva que coexistiram na década de 1990, sempre partindo da premissa básica segundo a qual “a produção de ideias, de representações e da consciência, está em princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens [...]” (MARX; ENGELS, 2005, p. 25).

Nossa hipótese geral consiste em afirmar que os elementos que emergiram na década de 1990, resultantes da conjuntura específica daquele momento, combinaram-se com fatores de ordem subjetiva remanescentes do período que antecedeu a fundação da CUT. A guinada tática dessa central sindical foi, nessa perspectiva, o resultado da interação entre esses elementos.

2.3 A conjuntura negativa dos anos 90

Entender o posicionamento tático da CUT diante da conjuntura negativa da década de 1990 é de fundamental importância para que possamos entender os sentidos que a formação sindical assumiu neste período, tema central do capítulo seguinte.

Os fatores determinantes do recuo do sindicalismo brasileiro podem ser divididos em *externos* e *internos*. (ANTUNES, 2018, p. 190) Entre os primeiros estão: 1) a reestruturação produtiva e o enfraquecimento das categorias profissionais que historicamente constituíram-se como pilares de sustentação do *novo sindicalismo*; 2) a ofensiva neoliberal, representada pelas políticas do governo federal; 3) a dissolução do “socialismo real”. E os segundos: 4) o surgimento da Força Sindical e 5) a aproximação em relação ao sindicalismo socialdemocrata europeu. Guardadas as devidas peculiaridades, esses fatores foram apontados por autores como Antunes (2018), Boito (1999), Cardoso (2003), Alves (2000).

A reestruturação produtiva, isto é, o conjunto de mudanças na organização e regulação do trabalho, engendradas nos países capitalistas centrais por volta da

década de 1970, é um processo que se percebe de modo mais acentuado no Brasil duas décadas depois. Tratava-se, portanto, de uma série de iniciativas “[...] com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.” (ANTUNES, 1999, p. 31)

O incremento tecnológico dava condições não só para a redução do número de trabalhadores envolvidos diretamente em uma atividade produtiva, mas também para a dissolução da ideia de cargo e posto de trabalho. A partir das noções de *flexibilidade* e *polivalência*, o conteúdo do trabalho foi sendo progressivamente esvaziado. Para Kuenzer, há uma transição “[...] dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que [...] passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais.” (KUENZER, p. 9). As novas formas de exploração da força de trabalho exigiam uma legislação trabalhista igualmente flexível, além de discursos capazes de produzir consenso sobre as novas condições impostas aos trabalhadores, onde noções como competência, polivalência e empregabilidade eram recorrentes.

O discurso da necessidade de aquisição de novas competências para a garantia da empregabilidade, por exemplo, encobria as causas estruturais da crise do emprego no mundo capitalista. Na literatura com a qual dialogamos, o quadro brasileiro de desemprego na década de 1990, fortemente impulsionado pela reestruturação produtiva e pela política econômica adotada pelos governos neoliberais, é compreendido como um fator intrínseco do capitalismo, assim como a tendência ao refreamento da luta sindical.

Engels (2010) apontava, já no século XIX, a existência de um comportamento pendular das classes fundamentais: burgueses e proletários, alternadamente, seriam forçados a concorrer com seus pares. Tal alternância seria dinamizada pelas variações da demanda por produtos no mercado. Quanto maior fosse a demanda, maior seria o volume da produção e, conseqüentemente, da massa de trabalhadores empregados, sendo o contrário igualmente verdadeiro. No contexto do desemprego, isto é, do aumento do exército industrial de reserva, marcado pelo acirramento da competição entre trabalhadores pelos postos de trabalho disponíveis, as associações de trabalhadores (*trade unions*), cujo poder de pressão já era bastante

reduzido em tempos de relativa prosperidade, tornavam-se praticamente inviáveis. Nas palavras de Engels,

[...] as associações são impotentes diante das causas mais importantes que condicionam o mercado de trabalho. E quando estas esfaimam os operários, a greve se perde: pouco a pouco os operários aceitam trabalho sob quaisquer condições e, mesmo que o número deles seja pequeno, isso basta para anular a força da associação [...] a necessidade obriga os operários a retornar ao jugo da burguesia. (ENGELS, 2010, p. 252).

Ou seja, em tempos de escassez de vagas o poder das organizações de trabalhadores diminuía. No âmbito do movimento sindical brasileiro, o declínio das greves pode ser visto como um indicador desse enfraquecimento. Noronha (2009) propõe que houve no Brasil, entre os anos de 1978 a 1998, um “primeiro *grande ciclo de greves*”, sendo os anos de 1993 a 2007 uma fase “[...] de resistência e declínio do ciclo” (NORONHA, 2009, p. 121). Outras organizações de esquerda fora do âmbito sindical passaram por processos de enfraquecimento semelhantes.

O Partido dos Trabalhadores (PT), gestado em um ambiente de grande agitação operária, encontrava-se nos anos 1990 em condições bem distintas daquelas que acompanharam seu nascimento uma década antes. Durante o ciclo que se estende do início da década de 1990 até a eleição presidencial de 2002 “[...] teve o movimento inverso do ciclo anterior e foi assinalado pelo esvaziamento das ruas e da política militante, pela contenção das greves e recuo ideológico do socialismo” (SECCO, 2012, p. 265).

Qualquer tática de atuação sindical no Brasil dos anos 1990 deveria, portanto, considerar os problemas concretos que resultaram na diminuição da disposição de enfrentamento por parte dos trabalhadores que, seguindo uma tendência histórica, estariam menos abertos às propostas de greves, paralisações e outras ações de enfrentamento direto com a classe patronal. A escolha pela atuação propositiva no interior do Estado, atuação segura por se esquivar do confronto aberto, foi a modalidade encontrada pelos sindicalistas em face da conjuntura desfavorável.

Se nos anos 1980 os confrontos e a negação de qualquer participação em governos foram as marcas do novo sindicalismo, nos anos 1990 prevaleceu uma orientação diferente que abriu uma nova fase da CUT e de sua educação sindical. Essa nova tese, afirmada por toda a década de 1990, dizia que a CUT deveria “[...]”

passar a elaborar propostas de políticas a serem apresentadas e negociadas em fóruns que reunissem os sindicalistas, o governo e o empresariado”. (BOITO, 1999, p. 131).

A participação nas Câmaras Setoriais, durante o interregno político representado pelo governo Itamar Franco, foi a primeira experiência de atuação da CUT em instâncias oficiais de formulação e deliberação de políticas públicas (CARDOSO, 2003, p. 63). Apesar de sua curta duração, tal participação representou um marco importante para a formação sindical cutista, como pode-se observar nas discussões do 5º CONCURT, realizado em 1994. O texto do caderno de resoluções desse congresso explicita que a briga pela participação e ampliação da representatividade seria, doravante, uma preocupação permanente. Sendo assim, a CUT deveria passar a lutar para

[...] estabelecer formas democráticas e ampliadas de formulação e gestão de todas as políticas que atuam sobre o desenvolvimento industrial – a exemplo do que hoje está pautado nas experiências das câmaras setoriais, do Conselho de Desenvolvimento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat), do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), do Conselho Consultivo dos Trabalhadores para a Competitividade (CTCOM), do Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI) e do Conselho Nacional de Informática (Conin). (CUT, 1994, p. 16).

Apesar da passagem acima referir-se especificamente ao setor industrial, esse entusiasmo com a participação em conselhos tripartites foi característico da Central como um todo. Fazer parte desses órgãos tornou-se o foco da ação política da CUT.

O termo “hegemonia”, geralmente apresentado como algo a ser disputado ou conquistado, passou a ser encontrado nas resoluções dos congressos da entidade com relativa frequência. Nesse momento Gramsci já era um autor que exercia grande influência sobre a esquerda. Segundo Giovanni Semeraro (2007), “a ‘hegemonia’ tem sido a palavra de ordem ao longo dos anos 1980 e 1990.” (SEMERARO, 2007, p. 95).

Nas resoluções do 6º CONCURT, de 1997, percebemos que a interligação entre a estratégia propositiva e a participação em instâncias oficiais era compreendida como parte de uma disputa na *sociedade civil*. Sob o título *Resistência propositiva e disputa de hegemonia*, subitem da seção *Estratégia*,

novamente é feito um balanço comparativo entre os anos 1980 e 1990. Ao avaliar o novo momento, o texto afirmava que se “[...] antes, a palavra de ordem era apenas a resistência [...] Agora [1997], é preciso prosseguir na (resistência, mas apresentando claramente nossas propostas de classe [...]”. (CUT, 1997, p. 23). A *disputa de hegemonia* passou a pontuar o discurso da Central, muitas vezes significando, no âmbito das políticas públicas, a contraposição entre os projetos dos trabalhadores e os projetos das classes dominantes. Nesse sentido, seria fundamental que os trabalhadores, contrapondo às propostas da classe dominante, formassem “[...] um conjunto de propostas, tratando de Política Industrial, Política Agrária e Agrícola, além de políticas voltadas para a cidadania, priorizando emprego, educação e formação profissional”. (ibid., p. 23).

Na apropriação cutista do conceito gramsciano de hegemonia, a abertura de espaços no interior do Estado seria algo primordial. No mesmo caderno de resoluções acima referido, lemos que a entidade

[...] tem ampliado sua presença na sociedade e certamente assumirá, por direito próprio, a possibilidade de interferir nos rumos do país. Isso se traduz em avanços na ocupação de espaços institucionais como, por exemplo, nos diversos conselhos de controle sobre os fundos e as políticas públicas hoje existentes. (CUT, 1994, p. 14).

Ao passo que a CUT cupava esses espaços, evidenciava-se a substituição de um discurso classista por um discurso de ordem genérica, marca do chamado *sindicalismo cidadão*. Essa generalidade manifestava-se na proposição de políticas “para todos”, “para o povo” e, eventualmente, para a “classe trabalhadora”. A participação nesses conselhos revelou uma CUT que passaria, cada vez mais, a atuar em nome do conjunto da sociedade, visando a promoção da cidadania e da democracia. O conceito *classe social* deixava de ser acionado nas análises e discursos cutistas.

Vale notar que, nesse mesmo momento, o Partido dos Trabalhadores passava por um processo semelhante. Durante os governos Lula (2002-2010), em especial no segundo mandato, essa concepção popular genérica torna-se mais recorrente. Conforme demonstrou Singer (2012), o *lulismo*, surgido no pleito de 2006, “[...] achou em símbolos dos anos 1950 a gramática necessária para a sua construção ideológica. [entre elas] A velha noção de que o conflito entre um Estado popular e

elites antipovo se sobrepõe a todos os demais [...]” (SINGER, 2012, p. 83). Não obstante o autor se dedique mais propriamente ao estudo dos governos petistas, ele aponta que essa tendência pode ser observada no partido já em 2002, quando “[...] a valorização do nacional – que permite a unidade de diferentes classes – ganhou relevo.” (ibid., p. 122).

Boito (1999) remete essa perspectiva analítica a um passado mais distante que a década de 90. Para ele, já em fins da década de 1980 era possível ver que

[...] a direção da CUT concebia o sindicato como parte de um conflito maior, que opunha diferentes classes sociais. Não se tratava de uma visão marxista da luta sindical. A CUT não pensava o Estado como um aparelho que organiza a dominação de classe e nem via a luta sindical como parte da luta pelo socialismo. Apenas o *governo*, considerado como defensor dos interesses dos capitalistas, era visto como parte integrante do conflito entre classes. (BOITO, 1999, p. 136).

Assim, não há um movimento de redefinição teórico-ideológica quanto a visão da natureza do Estado, apenas uma nova tática para disputar a sua direção, isto é, uma nova orientação para tornar-se governo. A diferença fundamental está na forma de atuação no aparato estatal, atuação que consistiria em estabelecer consensos entre as diferentes classes ou grupos que atuam no seu interior. O objetivo da política, mediada pelo Estado, seria o bem comum.

A “radicalização” da democracia e da cidadania levava a CUT a um otimismo exacerbado sobre os fóruns tripartites. Em alguns momentos, chegou-se a acreditar que a ampliação da representatividade dos trabalhadores nesses espaços faria parte da luta pela “democratização do Estado”

Um elemento fundamental desta noção de cidadania é a questão do espaço público, isto é, da democratização do Estado. A ação política cidadã está localizada em um espaço público, em que os cidadãos são capazes de trocarem suas opiniões e debaterem suas diferenças, buscando soluções coletivas para os seus problemas. Política, neste sentido, é matéria de participação popular em um mundo comum e num espaço comum. (FISCHER, 2000, p. 83).

Essa perspectiva contribuiu ao pensamento de que as dificuldades encontradas pelos trabalhadores empregados sob a nova configuração produtiva – os altos índices de desemprego, a informalização do trabalho urbano etc. – seriam resolvidas pelas vias abertas e pelo pacto democrático firmado pela “Constituição

Cidadã”. Conforme destaca Ruy Braga, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva produziram, nos anos 1990, um duplo efeito no sindicalismo brasileiro: “[...] o recuo nas taxas de sindicalização e o consequente desmanche do militatismo de base em favor de um projeto orientado pela eleição de seus dirigentes para cargos políticos.” (BRAGA, 2017, p. 104). Ainda o mesmo autor aponta a vitória de Lula em 2002 como resultado desse segundo efeito. As dificuldades de mobilização sindical segundo os padrões da década de 1980 teriam favorecido o desenvolvimento de uma crença segundo a qual “[...] somente com a conquista do governo federal o sindicalismo haveria de readquirir forças para enfrentar as empresas em benefício dos trabalhadores.” (ibid, p. 104).

Não seria algo inteiramente novo, visto que, ao longo de sua história, as candidaturas petistas foram bem aceitas pela maioria das tendências internas da CUT. Afinal, essas tendências eram as próprias forças constitutivas do Partido dos Trabalhadores atuando no movimento sindical. Nesse sentido, o otimismo com a conquista do governo federal pela via das candidaturas petistas, perspectiva que se amplificava na década de 90, não foi uma novidade. Ao contrário, tratava-se de um elemento de permanência da década de 1980, afinal, desde os primeiros anos de atuação “[...] a ação política estratégica da CUT não pode ser compreendida fora de um projeto de poder que incluía o PT e outros partidos também representados em sua estrutura interna de poder.” (CARDOSO, 2003, p. 62).

É possível comparar o percurso histórico da Central com aquele traçado pelo PT, que de “[...] força antiinstitucional [...], foi, sem se dar conta conscientemente de seu percurso, se inserindo na institucionalidade, participando dos processos eleitorais, assumindo governos e mandatos parlamentares [...].” (SADER, 1995, p. 167). Nas montagens de governos petistas, quadros do partido eram “puxados para cima” para ocuparem cargos nos governos. Fato que desencadeou outro movimento: o de “puxar para dentro” do partido quadros do movimento sindical, tornando cada vez mais tênues as fronteiras entre PT, CUT e os governos petistas. Igualmente emblemáticos são os casos de sindicalistas cutistas que disputaram pleitos e assumiram mandatos executivos e legislativos, sendo exemplos desse

fenômeno: Luiz Marinho⁷, Vicente Paulo da Silva (Vicentinho)⁸, Altemir Tortelli⁹, entre outros.

No contexto da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, de elevadas taxas de desemprego e, conseqüentemente, de competição entre os trabalhadores pelos postos de trabalho remanescentes, seria de se esperar uma mudança nos rumos do sindicalismo. Essa mudança foi, em última instância, consequência da alteração na correlação de forças entre trabalho e capital, fomentada pelo novo modelo de acumulação capitalista.

O processo de reestruturação produtiva, além de seus já mencionados objetivos econômicos, pode ser identificado como “[...] decorrente não apenas de alterações no padrão de concorrência intercapitalista, mas principalmente, do processo de luta de classes na produção” (ALVES, 2000, p. 304). Contradição imanente do modelo de acumulação neoliberal/toyotista, o desemprego possuía também uma dimensão política. Segundo Pochman (2002), a “[...] construção do desemprego em massa seria assim transformado em um dos principais instrumentos usados pelos arquitetos do novo projeto para enfraquecer o sindicato de luta.” (POCHMAN; BORGES, 2002, p. 26).

O novo paradigma de organização da força de trabalho fazia acompanhar-se, no plano político, de governos neoliberais que em diversos países da América Latina dominavam o poder executivo nacional. As medidas macroeconômicas como a privatização de empresas estatais, o recuo do papel do Estado como regulador da economia e a política de juros orientada pelo capital financeiro marcaram os anos 1990 no Brasil. Do ponto de vista subjetivo, sob esses governos, vimos no país a mesma disputa ideológica travada décadas antes nos países desenvolvidos. Ao passo que implementavam suas políticas econômicas, tais governos fortaleciam a tese do *Estado mínimo* e, junto a essa tese, posições filosóficas de cunho liberal,

---

⁷ Eleito presidente da CUT em 2003 teve seu mandato interrompido em 2005 para assumir o Ministério do Trabalho, onde permaneceu até 2007 quando assumiu o cargo de Ministro da Previdência Social, no qual ficaria até 2008, ano em que disputa a prefeitura de São Bernardo do Campo e se torna prefeito da gestão 2009-2012 e posteriormente 2013-2016, quando é reeleito.

⁸ De Presidente da CUT a Deputado Federal

⁹ Da Secretaria de Formação da CUT à Deputado Estadual do Rio Grande do Sul.

contrapostas tanto ao “socialismo real” quanto ao “Estado de Bem-Estar social”. De acordo com Hobsbawm, essa

[...] batalha entre keynesianos e neoliberais não era nem um confronto puramente técnico entre economistas profissionais, nem uma busca de caminhos para tratar de novos e perturbadores problemas econômicos. [...] era uma guerra de ideologias incompatíveis (HOBSBAWM, 1995 p. 399).

A inflação, grande vilã da década de 1980, foi estabilizada, conferindo prestígio ao Plano Real, um sucesso que angariava a simpatia da sociedade e suprimia um dos elementos que animara as greves de outrora. O que causava receio nos trabalhadores era o desemprego crescente, consequência justamente da política implementada para garantir a estabilidade monetária. (CARDOSO, 2003).

Em síntese, podemos dizer que os principais obstáculos dos sindicalistas para repetir nos anos 1990 o padrão de mobilização atingido na década anterior eram “[...] o fim da inflação, o apoio geral ao plano de ajuste econômico do governo Fernando Henrique Cardoso e a emergência de insegurança estrutural no emprego [...]”. (CARDOSO, 2003, p. 44). O índice de desemprego aumentou significativamente ao longo dessa mesma década, atingindo 6,1% em 1994, passando a 9,2% em 1998 e chegando ao patamar de 15% em 2000. (POCHMAN; BORGES, 2002).

O aumento do desemprego enfraquecia não apenas o poder de mobilização dos sindicatos, gerava também problemas de ordem financeira para esses, afinal os recursos arrecadados pelas filiações e contribuições compulsórias diminuía. Tal efeito era agravado pela precarização dos tipos de trabalho – subcontratações, terceirizações, contratos temporários, ganho por produtividade, etc. –, visto que “[...] não apenas o desempregado tendeu a estar à margem do sindicato, como também os trabalhadores informais [...]” (Ibid., p. 56).

A abertura ao capital estrangeiro era vista como fator de modernização e dinamização da economia. Os produtos importados eram representados como melhores e mais modernos, o recurso ao FMI e a adoção das diretrizes impostas pelo receituário de organismos internacionais eram vistos como necessários. A ideia de um Estado articulador de uma “economia nacional” parecia ultrapassada. Foi o momento em que

Juntamente com a expansão das empresas, corporações e conglomerados transnacionais, articulada com a nova divisão transnacional do trabalho e a emergência das cidades globais, verifica-se o declínio do estado-nação. Parece reduzir-se o significado da soberania nacional, já que o estado-nação começa a ser obrigado a compartilhar ou aceitar decisões e diretrizes provenientes de centros de poder regionais e mundiais. (IANNI, 2001, p. 15).

A batalha das ideias era perdida, tornando-se parte do senso comum a apologia da iniciativa privada, portadora de todas as virtudes, e a depreciação do serviço público, portador de todos os vícios e defeitos. Collor foi eleito como o “caçador de marajás”, rebaixando o conjunto do funcionalismo público a uma falsa polêmica sobre os supostos privilégios desse segmento da classe trabalhadora. (BOITO, 1999, p. 206). O Estado era associado à “burocracia”, essa sempre representada como a responsável pela morosidade, pelo exagero e o atraso.

O neoliberalismo, então, foi a fórmula encontrada provisoriamente pelo capital para a superação da crise do modelo vigente entre o final da Segunda Guerra Mundial e a década de 1970, momento em que tal modelo apresentava sintomas de esgotamento. Trata-se, portanto, de uma variação do papel do Estado no interior do bloco histórico capitalista, bloco que segundo a defesa de alguns triunfou ao término da longa batalha travada com o mundo socialista.

O sindicalismo propositivo, isto é, a postura adotada pela CUT de- negociar os termos da reestruturação produtiva no interior das fábricas, chegando a antecipar as propostas patronais com propostas operárias, foi, conforme destacou Alves (2000), a escolha política adotada pela corrente hegemônica no interior do sindicalismo cutista – a Articulação Sindical – diante das determinações estruturais do novo modelo de acumulação capitalista. A superação do sindicalismo de confrontação e do sindicalismo defensivo não foi, contudo, uma decisão política derivada de uma nova filiação ideológica, mas uma decisão condicionada pelas determinações estruturais do novo modelo produtivo. Nas palavras de Alves:

Pode-se dizer que existe uma crise do sindicalismo no Brasil, cujo principal sintoma político-ideológico é, por um lado, o desenvolvimento do sindicalismo neocorporativista de participação e, por outro lado, a ineficácia estrutural das estratégias sindicais ‘obreiristas’, de confronto, intrínsecas ao sindicalismo de classe. Na verdade, a crise do sindicalismo no Brasil é, na atual situação, o

resultado político-ideológico da crise do mundo do trabalho (de caráter estrutural e não apenas conjuntural), caracterizado pelo surgimento de um novo (e precário) mundo do trabalho. (ALVES, 2000, p. 300).

Estabelecida essa relação de determinação em última instância entre a esfera produtiva e a transição da tática sindical da CUT, cabe agora compreendermos as mediações que operaram tal processo. Afinal, os sindicalistas do período reagiram às transformações operadas pelo capital a partir de matrizes ideológicas e discursivas que haviam herdado do passado. A seção seguinte é voltada ao entendimento dessas matrizes.

2.4 A crise do marxismo, o catolicismo militante e as vias alternativas para o socialismo: o contexto intelectual fundante da “nova esquerda”.

Para uma análise das estratégias e comportamentos do movimento sindical, é necessário levá-lo em conta como uma das instâncias onde se desdobra a luta de classes, “[...] o movimento sindical é parte de um todo (o conjunto das relações de classe) e é desse todo que se deve partir, e não do próprio movimento sindical, caso se queira conhecê-lo.” (BOITO, 1999, p. 204). Nesse sentido, é preciso compreender o comportamento da esquerda como um todo, fenômeno maior do qual a CUT participa como parte subordinada.

O fim do “socialismo real” no leste europeu, representado factualmente pela queda do Muro de Berlim em 1991, foi um dos fatores mais impactantes no plano ideológico, trazendo problemas não apenas à esquerda socialista ou comunista, mas à esquerda no mundo todo. Embora a CUT e a esquerda não marxista brasileira pós-ditadura não tivessem uma relação bem delineada com o bloco socialista ou se identificassem como socialistas/comunistas, o discurso do “fim da história”, isto é, do triunfo do capitalismo após décadas de batalha contra os soviéticos, dificultava elaborações mais gerais que tivessem como ponto fundamental a contraposição ao sistema produtivo vitorioso e as contradições por ele engendradas.

Embora a Guerra Fria tivesse acabado definitivamente, certo “espírito macarthista” permanecia. Temas como reforma agrária, greve, organização e participação popular, sindicatos (sobretudo após as greves do ABC) eram

identificados ao comunismo. Para os que compartilhavam dessa visão generalista, não haveria diferenças entre ser da esquerda e ser comunista. Ainda que houvesse um esforço perseverante por parte das lideranças cutistas em negar aproximação da entidade com o socialismo soviético ou com doutrinas inspiradas no marxismo¹⁰, era difícil passar ileso pelos fragmentos da explosão recente no leste europeu, região ainda envolvida em guerras separatistas de caráter nacional.

A própria validade da definição do campo político ocidental em dois polos antitéticos fundamentais, isto é, “esquerda” e “direita”, foi alvo de críticas por parte do lado “vencedor” da história. Conforme argumenta Norberto Bobbio,

depois do colapso do sistema comunista, visto como a realização histórica mais sintonizada com o fim pregado pelos ideais de esquerda, há quem se destaque sustentando que aquilo que desapareceu definitivamente foi a esquerda, e que o ‘fim da história’ pode ser muito bem representado como o triunfo definitivo dos ideais até agora geralmente considerados característicos da direita (BOBBIO, 2001, p. 150).

Ao contrário do que imaginavam os anticomunistas, para os quais a “ameaça vermelha” de alguma organização ligada à figura de Marx seria ainda um espectro a rondar o país, o marxismo, mesmo em suas versões vulgarizadas, deixava de ser o referencial teórico da maior parte da esquerda, resistindo no interior dos partidos comunistas e na intelectualidade universitária, núcleos pouco expressivos nesse momento. Segundo o historiador Eric Hobsbawm, esse distanciamento fazia parte

de um fenômeno mais difuso: o abandono geral do que se poderia chamar de as ideologias de mudança social do Iluminismo setecentista e a ascensão ou o reavivamento de incentivos alternativos para o ativismo social, sobretudo versões silenciosamente modernizadas de religiões tradicionais. (HOBSBAWM, 2011, p. 356).

Com esse quadro, a esquerda contaria com outros componentes para sua reorganização. No caso brasileiro, o catolicismo progressista e o reformismo socialdemocrata assumiram o protagonismo da reconfiguração da esquerda.

---

10 Secco destaca que o discurso de Lula em sua posse como presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, nos primórdios do novo sindicalismo, foi marcado pela recusa tanto do capitalismo como do marxismo, tendo uma tônica cristã (SECCO, 2012, p. 67)

2.4.1 Os católicos progressistas

A “nova esquerda”, representada no meio urbano pela CUT e no meio rural pelo MST, tendo o PT como referência partidária, não esteve ligada aos manuais e textos dos teóricos marxistas – com exceção de pequenos agrupamentos trotskistas, remanescentes da luta armada e de intelectuais acadêmicos que compunham o partido. A “nova esquerda”, de certo modo, alinhou-se às versões de um catolicismo popular e militante de alguns setores da Igreja Católica. Em muitas localidades o Partido dos Trabalhadores foi criado com o apoio e, em alguns casos, pela iniciativa própria dos católicos leigos ou membros do clero. De acordo com Secco, “socialmente, a base mais importante do PT depois dos operários de empresas multinacionais e do sindicalismo de funcionários públicos foi, seguramente, a Igreja Católica”. (SECCO, 2012, p. 44-45)

A fragmentação política e ideológica presente no período em que o sindicalismo se reorganizava não parecia favorecer a construção de uma central sindical forte. Entretanto, as inúmeras frações e agrupamentos, ao contrário do que se poderia imaginar, fundaram a Central Única dos Trabalhadores em 1983, após vários encontros em estados diferentes do país.¹¹ A unidade foi possível pela mediação dos setores progressistas da Igreja Católica. A presença em setores das *oposições sindicais* e a aproximação da ala dos *autênticos* fizeram dos militantes católicos importantes articuladores na construção da CUT. Boa parte da explicação para a adesão dos trotskistas à central passa pela orientação do *entrismo*, amplamente difundida entre os pequenos grupos dessa linha. Estamos de acordo que “[...] seguramente, grande parte das características e da cultura cutista resultou dessa aliança efetuada, em ampla medida, sob a égide da Igreja.” (RODRIGUES, 1991, p. 25.)

Fazemos apenas uma pequena ressalva às afirmações de Secco e Rodrigues citadas acima. Não se tratava da Igreja Católica como um todo, e sim de frações organizadas na Pastoral Operária, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), na Juventude Operária Católica (JOC), e em várias outras organizações onde a

---

11 Com exceção do grupo que fundaria, pouco tempo depois, a tímida CGT.

Teologia da Libertação havia se tornado hegemônica nas décadas anteriores (Cf. o capítulo 1). Esses grupos contavam com a presença do baixo clero e também de leigos em sua composição, por isso é difícil mencionar a influência da *Igreja* em sentido amplo. Por essa razão, denominaremos os membros desses segmentos como “militantes católicos” ou simplesmente “católicos”. Esses desempenharam um papel de grande importância na fundação da CUT e, como veremos no próximo capítulo, em suas atividades de formação sindical.

Os sindicalistas que se envolveram na direção dos movimentos grevistas do ABC no final da década de 1970 encontraram nas redes de sujeitos coletivos articulados, sobretudo em função dos locais de moradia, forças importantes de apoio às mobilizações operárias. Não raro, essa articulação entre movimentos comunitários e o movimento sindical grevista foi promovida pelos militantes católicos organizados nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Tratava-se, portanto, de uma força difusa, organizada em função do local de moradia. Força política cuja influência ideológica não provinha majoritariamente de organizações socialistas ou comunistas, mas sim da Igreja Católica, o que facilitava sua aceitação entre os setores populares. O reconhecimento dessa força, dava-se, sobretudo, pelo caráter pragmático e imediato das bandeiras que levantavam nesse período de acentuada, porém excludente, expansão urbana.

Os católicos só passaram a dividir espaço no interior de movimentos comunitários e de favelas quando o regime ditatorial abria, no final da década de 70, a progressiva liberdade de organização partidária. De qualquer maneira, as associações comunitárias não se baseavam em estruturas organizativas rigidamente centralizadas e verticalizadas. Predominava certo padrão horizontal de organização no qual as funções de coordenação e direção eram mais simbólicas do que efetivas. O assembleísmo era a característica marcante, havendo um código de ética que balizava as ações das lideranças, bem como a dinâmica de funcionamento desses movimentos. Essa característica plástica, pouco centralizada e não afeita à institucionalização, dava à Igreja Católica, mais especificamente aos setores da Teologia da Libertação, um papel articulador decisivo que ia muito além da garantia de espaços físicos, estrutura e apoio ao cotidiano dos movimentos. (GOHN, 1992, p. 35-41).

Além da esquerda intelectualizada e envolvida na luta clandestina de resistência ao regime militar, havia, nas décadas precedentes à fundação da CUT, organizações, sobretudo entre os setores pauperizados, que lutavam por demandas locais imediatas e que galvanizavam a população a partir de discursos e ações pragmáticas.

É possível identificar o bairro como unidade importante à organização das greves, aparecendo nas falas dos grevistas como um espaço no qual haveria “trabalho” a ser feito nos dias de paralisação; é possível identificar também a discussão sobre a melhor forma de organização da greve, isto é, se essa contaria com comissões de fábrica ou de bairros. Foi, portanto, decisivo o papel dos movimentos comunitários atrelados à Igreja Católica progressista nesse processo de emergência do “novo sindicalismo” e de renovação da esquerda de modo geral. Diferente do que aconteceu na primeira metade do século XX no Brasil, quando a Igreja Católica disputava com um movimento operário majoritariamente composto por imigrantes e hegemonizado pelas ideias e dirigentes anarquistas e anticlericais. E diferente das primeiras décadas do século passado, quando a Igreja Católica, Estado e anarquistas disputavam os mesmos filões da classe trabalhadora, predominou, na segunda metade daquele mesmo século, outro padrão de relacionamento entre esses três sujeitos.

Essa aproximação entre sindicalismo e catolicismo não é exclusividade da CUT. Em seus *Cadernos do Cárcere*, Gramsci dedica espaço à chamada Ação Católica, organização da Igreja Católica Apostólica Romana submetida ao poder papal e desenvolvida ao longo dos séculos XIX e XX, cuja tarefa foi promover a integração dessa Igreja ao processo de secularização das sociedades modernas. Para ele

[...] a Ação Católica representa a reação contra a intensa apostasia de amplas massas, isto é, contra a superação de massa da concepção religiosa de mundo. Não é mais a Igreja que estabelece o terreno e os meios da luta; ao contrário, ela deve aceitar o terreno que lhe é imposto pelos adversários ou pela indiferença e servir-se de armas tomadas de empréstimo ao arsenal de seus adversários (a organização política de massa). A Igreja, portanto, está na defensiva, perdeu a autonomia dos movimentos e das iniciativas, não é mais uma força ideológica mundial, mas apenas uma força subalterna. (GRAMSCI, 2007, p. 152-153).

Ainda que se dedique mais especificamente a atuação da Ação Católica na Itália, observando a maneira como essa organização atuou na *sociedade civil* italiana, sendo uma de suas entidades orgânicas a Confederação Italiana dos Trabalhadores, entidade que reunia os sindicatos ditos “brancos”, isto é, de orientação Católica em oposição às organizações sindicais socialistas, Gramsci não deixou de promover a generalização desse fenômeno. Segundo ele, “[...] existem de fato alguns organismos que funcionam para coordenar e dirigir o movimento político e sindical católico em todos os países.” (idem: p. 149).

No Brasil, a Ação Católica Brasileira foi criada em 1935, predominando uma orientação nacionalista e de direita em sua direção, sendo essa orientação cada vez mais relativizada a partir da segunda metade da década de 1940 a partir da presença de quadros do clero que mais tarde tornaram-se figuras de referência da ala progressista católica.

A AC possuía uma estrutura cujos organismos se dividiam em função do local de atuação e de geração. A Ação Católica especializada estava voltada à organização dos jovens, tendo cinco braços fundamentais: a Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Agrária Católica (JAC) e Juventude Independente Católica (JIC). Já os adultos seriam contemplados por outras estruturas internas da AC, tais como: o Círculo Agrícola Católico, o Círculo Operário Católico, a Liga Católica, etc. Esses órgãos deveriam estar subordinados à estrutura da Igreja – paróquias, dioceses, etc. (MANOEL, 1999).

O objetivo era disputar a hegemonia na sociedade brasileira, isto é, retomar o prestígio e o espaço que o ideário cristão e a própria Igreja Católica possuíam. Havia, entretanto, um processo de disputa de hegemonia na própria Igreja Católica, o que ajuda a explicar como o caráter inicialmente reacionário da AC brasileira vai sendo contestado a ponto de sofrer dissidências, tais como a Ação Popular. Com o Concílio do Vaticano II, realizado em 1962, há uma abertura às proposições mais progressistas, incluindo a chamada Teologia da Libertação. (CATÃO, 1986).

Não houve, portanto, um padrão homogêneo das relações entre Igreja e os movimentos sociais, incluindo o novo sindicalismo, visto que nessa época orbitavam ao redor da Igreja tanto correntes de esquerda quanto de direita. Nesse trabalho,

levaremos em conta os setores católicos à esquerda, isto é, os católicos identificados com a “opção pelos pobres”. No que diz respeito à aproximação amistosa desses segmentos com as demais linhas de atuação presentes nos movimentos sociais emergentes, bem como a atuação entre os pobres, entendemos que não havia apenas uma motivação ideológica nessa aproximação. Concordamos com as análises que jogam luz sobre os problemas de caráter histórico-político – a urgência da Igreja em recompor uma base social de sustentação forte – para explicar essa “opção” da Igreja pelos pobres. Tendência que parece justificar-se pela sobrevivência enquanto “[...] instituição poderosa, face a um mundo em transformação, onde as forças políticas vão sendo redefinidas e as perspectivas de futuro parecem se configurar por outros caminhos”. (MACEDO, 1986, p. 45-46).

Em outras palavras, tanto as alas progressistas quanto as conservadoras partiam do mesmo pressuposto da AC. O que prevaleceu, independentemente do corte político-ideológico dessas correntes, foi a ideia de atuar na sociedade segundo os preceitos cristãos.

A cosmovisão dessa nova orientação da Igreja, definida no Concílio do Vaticano II, deu espaço às formulações da chamada Teologia da Libertação. Trata-se de uma teologia que se nutria de maneira aleatória de alguns aspectos da teoria marxista, servindo-se de certos conceitos e rechaçando outros, fazendo do ecletismo sua marca principal. Os textos marxistas/marxianos ajudariam a compor a hermenêutica bíblica dessa corrente teológica. Sem substituir a verdade de Cristo, contida nas escrituras sagradas, Marx contribuiria como fonte auxiliar desses teólogos que, importando mecanicamente seletas contribuições do filósofo alemão, construiriam sua “exegese revolucionária”.

Os teólogos da libertação, cada um à sua maneira, faziam questão de distanciar-se do marxismo, sendo as aproximações justificadas como meramente pontuais. Nas palavras de um de seus principais expoentes

[...] a Teologia da Libertação usa o marxismo de modo puramente *instrumental*. Não o venera como venera os Santos Evangelhos. E nem sente a obrigação de dar conta aos cientistas sociais do uso que faz das palavras e ideias marxistas (se as usa corretamente ou não) a não ser aos pobres, à sua fé e esperança e à comunidade eclesial. Para sermos mais concretos, digamos aqui que a Teologia da Libertação utiliza livremente do marxismo algumas ‘indicações

metodológicas' que se revelam fecundas para a compreensão do universo dos oprimidos [...]. (BOFF, 1986, p. 46).

O sujeito privilegiado da análise deveria ser o *pobre oprimido* e não apenas o *trabalhador explorado*. Ainda que a categoria *oprimido* preserve o aspecto de sujeito coletivo, tal qual o papel desempenhado pelo conceito de *classe* na teoria marxista, o que interessa aos católicos, se levarmos em conta a explicação dada por Boff, é a *morfologia* que as classes subalternas assumem sob o capitalismo periférico da América Latina e não seu lugar no conjunto das *relações sociais de produção*

O pobre a que nos referimos aqui é um coletivo, as classes populares que englobam muito mais que o proletariado estudado por Karl Marx (é um equívoco identificar o pobre da Teologia da Libertação com o proletariado, como muitos críticos fazem): são os operários explorados dentro do sistema capitalista; são os subempregados, os marginalizados do sistema produtivo – exército de reserva sempre à mão para substituir os empregados – são os peões e posseiros do campo, bóias-frias como mão-de-obra sazonal. Todo este bloco social e histórico dos oprimidos constitui o pobre como fenômeno social. (BOFF, 1986, p. 14).

Essa forma de compreender a sociedade brasileira é resultante de uma análise não sistêmica do capitalismo, segundo a qual os vários aspectos do processo de exclusão (moradia, escola, trabalho, etc.) não teriam na divisão social do trabalho e na exploração sobre os trabalhadores suas causas fundamentais. Não há, nessa visão, uma centralidade do trabalho, mas uma *centralidade da pobreza*

Precisamos partir daí, [da pobreza] dessa opressão infra-estrutural, se queremos entender corretamente todas as outras formas de opressão e articulá-las na boa e devida forma. Essa forma sócio-econômica condiciona de algum modo todas as outras formas. (ibid., p. 42).

Ainda que na passagem acima o autor considere a determinação material da pobreza, utilizando inclusive uma terminologia que poderia ser atribuída ao marxismo (“opressão infraestrutural”), ainda é perceptível a visão fragmentada e não sistêmica sobre a realidade, resultado da não consideração da totalidade como perspectiva analítica. Essa interpretação convergia com um padrão de militância que via na *comunidade pobre* seu principal centro de atuação. Essa teologia, então, serve-se do marxismo, embora muitas vezes negue sua cientificidade.

Nessa perspectiva, a obra de Marx possuiria um caráter mais prático do que teórico. Alguns intelectuais católicos chegavam a denunciar o “cientificismo” presente no interior do marxismo, sugerindo outra postura epistemológica dos marxistas a fim de que pudessem assimilar as lições do cristianismo

[...] o marxismo e os marxistas não podem ignorar o novo papel do cristianismo como fermento de libertação das massas oprimidas da América Latina. Contudo, para apreender esse potencial revolucionário do cristianismo, o marxismo deverá romper a camisa de força de sua ótica objetivista e reconhecer o papel da subjetividade humana na história. [...] A prática revolucionária extrapola o conceito e não se esgota em análises estritamente científicas, pois encerra necessariamente dimensões éticas, místicas e utópicas. (BETTO, 2012, p. 520)

A Teologia da Libertação emerge na América Latina, o que ajuda a explicar a proximidade com as teorias da dependência, bastante influentes nesse período. Não há, contudo, unanimidade entre esses intelectuais quanto a interpretação do marxismo. As influências são difusas, bem como o emprego dos conceitos e categorias. (DUSSEL, 2012, p. 528) Não obstante a dificuldade em caracterizá-la, podemos afirmar que a Teologia da Libertação foi a “base teórica” de uma militância que, por várias vezes, manteve intersecções com as lutas sindicais do período em que o “novo sindicalismo” emergia. Tal visão excluía a centralidade do trabalho como elemento de análise da sociedade capitalista e identificava no *pobre*, em sentido genérico, o sujeito da transformação social. Do marxismo aproveitava-se algumas categorias e conceitos, sem que isso significasse uma adesão por completo a essa tradição teórica.

Não estamos afirmando aqui que os militantes sindicais foram formados rigidamente em cursos de teologia, nem que os mesmos tivessem aderido de forma integral à Teologia da Libertação. O que defendemos é que um novo padrão de atuação política estava sendo gestado, constituído por um ideário próprio e por valores há muito difundidos na sociedade brasileira. Uma atuação que pelo seu caráter “basista” ajudava a distinguir um importante setor do sindicalismo brasileiro entre as burocracias pelegas e os socialistas/comunistas revolucionários.

Além do exposto, não era essa a única fonte de influência do novo sindicalismo. Outras correntes de pensamento concorriam para a definição de um novo referencial político.

2.4.2 O reformismo socialdemocrata

Além da influência católica, a esquerda que emergiu no Brasil no final da década de 1970 era atravessada, direta ou indiretamente, pelas discussões que aconteciam no seio da esquerda internacional. A ausência de condições para a realização de uma análise sistematizada sobre a recepção das grandes teses e discussões travadas no interior da esquerda mundial, devido ao limite desse trabalho, não impede que identifiquemos a incidência desses debates no interior dos movimentos e orientações político-ideológicas que levaram à fundação da CUT e do PT.

Levantamos alguns indícios que atestam a presença de questões gerais levantadas pelo movimento operário e revolucionário mundial no processo de renovação da esquerda brasileira. É importante relacionar o *eurocomunismo* e processo de reposicionamento da *socialdemocracia* europeia naquele fim de século com a formulação do chamado *sindicalismo cidadão*. A questão da proximidade desses setores da esquerda brasileira com a socialdemocracia europeia é apresentada por autores como Boito (1999) e Alves (2000).

Não se trata de afirmar que a CUT e o PT, majoritariamente dirigidos pela corrente Articulação, tenha aderido ao eurocomunismo ou que de algum modo tenha se apresentado como social democrata. A busca por referências explícitas que corroborem a apresentação desse campo da esquerda brasileira sob essas insígnias seria tão difícil quanto as tentativas de enquadrar o próprio fenômeno eurocomunista ou de buscar uma fórmula que, colocando-se acima das especificidades nacionais, pudesse caracterizar a social democracia europeia.

Como observou Lincoln Secco (2012), embora o PT fosse um partido “[...] radicalmente diferente do padrão típico de partidos sociais democratas europeus em muitos aspectos” e suas especificidades devam ser respeitadas, por outro lado ele “[...] cumpriu todas as etapas históricas da Social Democracia europeia [...]” (SECCO, 2012, p. 257-258). De forma cuidadosa, o autor estabelece algumas semelhanças gerais entre a história do PT – que ele divide em três ciclos – e a trajetória da social democracia, sendo elas:

[...] liderança operária ou uma base nuclear nesta classe; a expansão do discurso para o ‘povo’ [...]; a subordinação do internacionalismo puro às questões nacionais; a burocratização; o crescimento

parlamentar; a oposição da burguesia e da imprensa e a posterior aceitação por parte das elites das classes dominantes etc. (SECCO, 2012, p. 263).

O contexto político de fundação das organizações da “esquerda renovada” brasileira coincide com aquele vivido pela esquerda europeia, mais particularmente dos países recém-saídos de regimes ditatoriais, como Portugal e Espanha, e países como a Inglaterra, onde os limites impostos pela crise do modelo de acumulação baseado no paradigma fordista/taylorista e no *Welfare State* dava vazão às teses neoliberais. Nesse ambiente duplamente marcado pela ameaça neoliberal às conquistas dos trabalhadores e de reformulações quanto à estratégia de transição para o socialismo, ressurgem algumas questões há muito eclipsadas no interior da esquerda.

Franz Márek (1989) aponta a influência das teses da chamada “via italiana para o socialismo” sobre os debates das décadas seguintes:

Em 1959, os partidos comunistas da Europa Ocidental, que não por acaso se haviam encontrado em Roma, sublinharam que a democratização era o escopo principal de sua estratégia [...]. A orientação pelas reformas de estrutura se concentrava cada vez mais em duas direções: em medidas de estatização capazes de limitar o poder dos monopólios e em formas de controle operário dentro das empresas, com o objetivo de aumentar o poder dos próprios trabalhadores.” (MÁREK, 1989, p. 72-73).

A questão sobre as formas de controle operário da produção impactou o sindicalismo, ainda que essa não fosse uma preocupação inédita a esse movimento. Décadas mais tarde, tornou-se comum no novo sindicalismo brasileiro o termo “sindicalismo de porta de fábrica”, em contraposição ao sindicalismo cartorial representado pelos grandes burocratas que ascenderam às estruturas oficiais durante o regime militar. Como vimos no início deste capítulo, na década de 1990 há uma insistência na proposição de um sindicalismo capaz de influir no interior das fábricas e de ocupar espaços de decisão reconhecidos pelos empregadores. Essa proposição da democratização das relações capitalistas de produção estava enlaçada à possibilidade da democratização do próprio Estado. Tais noções estiveram também presentes na Europa décadas antes

[...] na sequência dos acontecimentos parisienses de maio de 1968 e do ‘outono quente’ de 1959 na Itália, as discussões sobre as reformas de estrutura foram substituídas progressivamente por

discussões sobre as formas da democracia direta, de conselhos. O problema da estatização passou inequivocamente para o segundo plano. Na França se falava de autogestão, na Inglaterra de *workers control*, nos países escandinavos de democracia nos postos de trabalho, na área linguística alemã de co-gestão, recorrendo a um termo que mostra significativamente a transformação sofrida por uma ideia originalmente não muito distante da de participação social.” (MÁREK, 1989, p. 73-74).

Niels Larsen (1978), do Partido Socialista Popular dinamarquês, publicou em 1977 um artigo intitulado *O eurocomunismo e seus sete preceitos*, no qual tentava sintetizar os principais pontos que norteavam as estratégias dos partidos de esquerda europeus que buscavam, sem abandonar a perspectiva revolucionária, distanciar-se das linhas soviética e chinesa. O segundo preceito elencado por Larsen, intitulado “O socialismo é a liberdade e a democracia integrais [...]”, ele apresenta a defesa da “[...] manutenção de todas as liberdades conquistadas pelas revoluções burguesas democráticas [...]” no período socialista por vir, isto é, para esse socialismo “[...] a democracia estará presente em todos os domínios, notadamente no seio da empresa e da administração local.” (LARSEN, 1978, p. 240).

A defesa de uma revolução socialista, processual e não violenta, baseada em reformas estruturais e na imbricação das noções de democracia e socialismo, levava boa parte dos partidos revolucionários dos países capitalistas da Europa à uma “[...] inquestionável aproximação em relação à estratégia reformista da social-democracia europeia.” (MONDAINI, 2011, p. 276).

Esses partidos promoviam uma reconsideração da concepção de Estado então vigente no interior da esquerda marxista. Tanto o avanço neoliberal quanto certo clima de desilusão com a stalinização soviética fomentavam no seu interior a defesa do Estado de Bem-Estar Social e, no caso dos países que acabavam de sair de ditaduras, a defesa da democracia formal. Esse segundo fator compõe o contexto político latino-americano e, mais especificamente, o brasileiro.

O processo de abertura “lenta, gradual e segura” iniciado na década de 1980 teve como ápice a elaboração da Constituição Federal de 1988. Em seus dispositivos internos, essa Constituição abria espaços institucionais e formais de participação, o que contribuiu para a pactuação tácita de novos padrões de atuação

política. Os movimentos que privilegiavam as ações de confrontação direta foram progressivamente dando espaço às ações institucionais. As experiências de administração da máquina estatal, inclusive aquelas oriundas de governos petistas, levou não só a um entusiasmo com a institucionalidade, mas também a *esfera local* passou a ser vista sob uma acepção positiva, sendo identificada como espaço em que a democracia e a cidadania poderiam realmente ser levadas a cabo. (DURIGUETTO, 2007, p. 165-166).

A postura propositiva e participacionista que a CUT assume ao longo dos anos 1990 está inserida nesse contexto mais geral de “revisão” do marxismo, do socialismo e da estrutura político-institucional do Estado. Levada pelo otimismo, como vimos, é uma visão que não propõe a superação das relações sociais de produção capitalista, ao contrário, aceita negociar termos dentro desse padrão de relações, substituindo a luta de classe pela colaboração de classes. Os canais de atuação institucional abertos no interior do Estado passavam a ser vistos como espaços nos quais os conflitos entre as classes fundamentais poderiam ser equacionados.

Alves (2000) indica que tal mentalidade ajustava-se bem “[...] às estratégias social-democrata de cariz parlamentar-institucional [...]” (ALVES, 2000, p. 332) que vinham despontando no interior da esquerda. Além dos resultados eleitorais, essa mentalidade recaiu sobre a consciência dos trabalhadores, inclusive por meio das estruturas formativas que suas entidades mantinham. Nos capítulos seguintes teremos a oportunidade de demonstrar como ela atua sobre a formação sindical cutista.

2.5 Força Sindical e CIOLS

Para concluir o objetivo do presente capítulo, qual seja a construção de um quadro sobre o alinhamento político, teórico e ideológico da CUT na conturbada década de 1990, passaremos a considerar nessa última seção dois fatores *internos* ao próprio movimento sindical que viabilizam uma conclusão provisória sobre o comportamento político da Central: o crescimento da Força Sindical e a filiação à CIOLS.

Sobre o primeiro fator, vale notar que a história do movimento operário brasileiro, com raras exceções, conferiu destaque às regiões norte e centro-oeste do país. As greves, as organizações e as lideranças são, em sua maioria, oriundas das regiões sul e sudeste, isto é, das regiões onde o processo de industrialização e urbanização ocorreu de forma mais intensa, favorecendo a criação de sindicatos, federações e confederações.

As centrais sindicais cresceram em termos de filiação de sindicatos no decênio de 1992-2001. A CUT ganhou 1166 novos sindicatos filiados enquanto a Força Sindical angariou no mesmo período 545 organizações. Esses números fazem mais sentido se levarmos em conta o que significaram em termos relativos. Nesse caso, a CUT cresceu 70%, mantendo-se como a maior central sindical do país, enquanto a Força Sindical aumentou seu tamanho em 185%, mantendo-se como a segunda maior central. (IBGE, 2003, p. 81)

Devemos ainda levar em consideração a estruturação dessas duas centrais no espaço geográfico, isto é, em quais regiões estavam a maior parte de seus sindicatos. Os dados apontam que enquanto a CUT concentra-se mais nas regiões Nordeste e Sudeste, a Força Sindical concentrava-se fundamentalmente na região sudeste e sul (IBGE, 2003, p. 100).

Embora em 2001 as regiões onde se encontravam os maiores sindicatos não filiados a nenhuma central fossem o sudeste (2187), o sul (2038) e o nordeste (1772), apresentando-se, portanto, como novos filões a serem disputados pelas centrais, o padrão da disputa nessas regiões era outro (ibid., p. 100). Conforme veremos no próximo capítulo, a presença majoritária do subproletariado urbano e de trabalhadores rurais pobres nessas regiões, situação essa agravada pelo quadro geral de desemprego, levou as centrais sindicais ao desenvolvimento de outras formas de avanço e consolidação, sendo a educação uma dessas formas fundamentais.

O que fazia da Força Sindical uma organização atrativa, ao ponto de em poucos anos de existência alçar a posição de segunda maior central sindical do país? Como vimos, a conjuntura marcada pelo desemprego e o consequente enfraquecimento sindical favoreceu um discurso conhecido como “sindicalismo de resultados”, ancorado à ideia de colaboração entre o capital e o trabalho. Esse

discurso era a expressão ideológica de um segmento que emergiu no interior do sindicalismo brasileiro em meados da década de 1980, personificado em Luiz Antônio Medeiros e Antonio Rogério Magri, e tendo no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo sua grande referência de gestão sindical.

O assim chamado “sindicalismo de resultados”, de forma geral, consistia em “[...] um sindicalismo sem confronto, conciliador, de parceria entre capital e trabalho, francamente pró-capitalista e voltado, tão somente para a conquista de melhorias econômicas”. (TRÓPIA, 2009, p.83) Essa seria a base ideológica da Força Sindical, criada no início da década de 1990, no contexto da eleição de Fernando Collor de Melo. Sob esse ideário “[...] os sindicatos deveriam abandonar a luta político-ideológica contra a exploração do capital e se constituírem, tão somente, como negociadores do valor da mercadoria força de trabalho.” (ibid, p. 84).

O discurso pragmático e as conquistas parciais arrancadas em um contexto fortemente refratário aos avanços do trabalho sobre o capital, juntamente ao esgotamento da estratégia confrontacionista da CUT, pavimentou as vias para a ascensão de uma central sindical alinhada ao *tradeunionismo* norte-americano (ibid, p. 84-85).

A CUT se vê obrigada a posicionar-se não só apenas em relação ao governo e às classes patronais, ela precisava buscar respostas a esse novo fenômeno, isto é, um sindicalismo que prometia conquistas trabalhistas imediatas, descartando o confronto direto via greve. Defendemos aqui que, em boa medida, a moderação da CUT, expressa no “sindicalismo cidadão”, “propositivo” etc., resulta da necessidade de apresentar-se ao trabalhador como uma organização viável e compatível ao momento histórico. Isso não significa que ela tenha se tornado uma central adepta ao sindicalismo de resultados, ou que tenha, em algum momento, defendido o neoliberalismo tal como sua oposição fazia. Há, também, outro componente constitutivo dessa moderação cutista, movimento que passa pela filiação à *International Confederation of Free Trade Unions* (ICFTU), conhecida, no Brasil, como *Confederação Internacional de Organizações Sindicais* (CIOSL).

Fundada em 1949, a CIOSL surgia como organização alternativa à Federação Sindical Mundial (FSM), sendo a última composta por partidos e organizações sindicais alinhadas ao bloco soviético. Ao passar dos anos, a CIOSL foi dominada

por organizações do sindicalismo norte-americano, sobretudo a AFL-CIO. Ela foi uma grande parceira dos governos estadunidenses empenhados em estabelecer relações com os governos do cone sul, visando barrar o avanço do comunismo pela região. (CORRÊA, 2013).

A filiação da CUT à CIOSL, em 1992, foi precedida de discussões internas, embora em alguns momentos ela tenha ganhado uma dimensão pública. As polêmicas giravam em torno do passado pró-imperialista dessa organização, tal como definiam as correntes mais à esquerda da CUT. Nas resoluções da 5ª Plenária Nacional da CUT, realizada no mesmo ano da filiação, a adesão foi representada como uma ação puramente pragmática, isto é, como resultado da crescente necessidade de apontar soluções “aos problemas *concretos* colocados para os trabalhadores”, afastando assim qualquer motivação ligada a “[...] um alinhamento *político-ideológico* a qualquer das correntes que disputam a hegemonia do movimento sindical internacional” (CUT, 1992, p. 11. Grifos nossos).

Apesar dessa aparência asséptica, típica dos documentos “oficiais”, é possível identificar em outros materiais que os debates internos, ao contrário do que se fazia supor, possuíam uma discussão ideológica. Na edição nº 15 da revista *Teoria e Debate*, publicação da Fundação Perseu Abramo, constam dois artigos que apresentam os argumentos favoráveis e contrários à filiação.

O artigo de Luís Favre, membro da Comissão de Relações Internacionais do PT na época, intitulado *Trabalhadores: Ciosl sim – nem isolamento, nem retrocesso*, apresenta uma defesa da filiação em debate explicitamente endereçado às correntes *Convergência Socialista*, *O Trabalho e Democracia Socialista*, grupos internos do PT que também atuavam de forma organizada no interior da CUT. Em resposta às teses dessas correntes, para o 4º Concut, que apontavam à CIOSL como entidade historicamente marcada pelo posicionamento pró-imperialista.

Devido a predominância do sindicalismo estadunidense em seu interior, Favre defende que a entrada da CUT nesse organismo seria no sentido da disputa hegemônica. Em suas palavras,

Embora a tendência predominante, entre seus dirigentes, seja a social-democracia, em seu interior desenvolve-se uma histórica e sempre presente disputa pela hegemonia, levada a cabo por dois blocos: de um lado, a Federação Americana do Trabalho e o

Congresso das Organizações Industriais (AFL-CIO), norte-americana, e de outro, a maioria das centrais sindicais européias dos países ocidentais.

Essa disputa abrange também a questão da filiação da CUT. Os dirigentes ligados à central norte-americana não querem nossa participação, preferindo a Força Sindical e a CGT de Magri. Eles percebem que nossa entrada reforçará as posições mais à esquerda na Internacional e, no Brasil, dará força à CUT contra o "sindicalismo de resultados".

Nossa filiação à Ciosl exigirá uma batalha política contra a direita reformista e acentuará indiscutivelmente as diferenciações entre as posições existentes no movimento sindical. (FAVRE, 1991)

A posição antagônica consta na mesma edição da revista, em artigo intitulado *Trabalhadores: Ciosl não – Barco furado*, de autoria de José Maria de Almeida, então presidente da Federação Democrática dos Metalúrgicos de Minas Gerais e membro da direção nacional da CUT. José Maria contrapõe-se ao argumento da disputa hegemônica entre duas alas distintas no interior da CIOSL afirmando que

Na verdade, a ala social-democrata tem a mesma política de defender os planos capitalista-imperialistas que tentam descarregar a crise econômica sobre as costas dos trabalhadores. Procuram apenas negociar, aqui e ali, o rigor desta ou daquela medida. A diferença é formal. A AFL-CIO assume diretamente o discurso do governo norte-americano. O mesmo faz o sindicalismo japonês. Já as centrais de "esquerda", social-democratas, o fazem de forma mais disfarçada, com o discurso da "concertação social", do "entendimento", do "diálogo", dos "pactos", dos "acordos", ou qualquer nome que se queira dar à velha política de traição ou de colaboração de classes.

[...]

A CUT nasceu e se consolidou, justamente, contra a prática de colaboração de classes, do sindicalismo pelego com os governos capitalistas no Brasil, especialmente com os governos militares. Por isso mesmo, todos os congressos da CUT sempre repudiaram todas as políticas de "pacto social", ou seja, de colaboração de classe. Seria uma incoerência enorme, se a CUT se filiasse a uma central que tem como estratégia, como eixo ordenador da sua política, a "concertação social". Significaria perder a independência de classe da CUT, pela via internacional; seria vincular nossa central a uma central mundial que agrupa algumas das organizações sindicais mais pelegas de todo mundo. (ALMEIDA, 1991)

Manfredi (1983) apresenta várias organizações que atuaram junto ao sindicalismo brasileiro durante os anos da ditadura civil-militar a fim de promover atividades de formação. Entre as organizações internacionais proponentes de uma

educação sindical anticomunistas estão a CIOSL e a ORIT (Organização Regional Interamericana de Trabalhadores)¹².

Entre outras coisas, a busca da CUT por relações com organizações sindicais estrangeiras possuía uma íntima preocupação com a questão da formação. Ao tratar sobre o conteúdo político das relações bilaterais estava presente a vontade de realizar “[...] atividades conjuntas e articuladas [...] sobre temas específicos, como meio ambiente, direitos humanos e sindicais, mulher trabalhadora, saúde do trabalhador, dívida externa etc.” (CUT, 1992, p.12) A aproximação às organizações internacionais significava a abertura da CUT às “novas temáticas” do sindicalismo internacional, questão que será vista atentiosamente nos capítulos seguintes.

Tal como propusemos no início, buscamos nesta última seção demonstrar que tanto a aproximação da CUT em relação à socialdemocracia sindical europeia quanto a crescente pressão da Força Sindical compuseram o quadro de fatores *internos* à dinâmica do sindicalismo que, juntamente aos já abordados fatores *externos*, contribuíram para a interrupção do padrão tático da CUT.

Como vimos, os fatores objetivos que contribuíram para a radicalização do movimento sindical nos anos 1980, tornando-o combativo e classista, se desintegraram na década seguinte. Assim, da percepção das dificuldades que se apresentaram ao padrão prático e discursivo anterior emerge a necessidade de uma reorientação tática, resultando no chamado “sindicalismo cidadão”.

Na verdade, as concepções avançadas esposadas pelo “novo sindicalismo” nos anos 80 devem ser vistas mais como um hiato em relação ao padrão prático e discursivo da esquerda não marxista que se desenvolveu nos anos de resistência do que sua superação. Nessa perspectiva, a trajetória da CUT na passagem para a década de 1990 aproxima-se mais de um movimento de retorno aos padrões anteriores do que uma capitulação, ou de uma guinada em sentido inédito. Em outras palavras, a CUT reencontrava-se com as matrizes teórico-ideológicas que embalsamaram o processo mais geral de reconstrução da esquerda no contexto de sua fundação.

Esse quadro geral de mudanças determinou alterações profundas também na educação promovida no interior da Central. Dedicamos o capítulo seguinte

---

12 Seção da CIOSL na América.

exclusivamente à análise das características gerais da formação sindical cutista nos anos 1990.

3. Um balanço das propostas cutistas de formação na virada do século XX

Como vimos, a reestruturação produtiva e a política neoliberal dos governos brasileiros são apontados pela literatura como os fatores determinantes do refluxo vivido pelo movimento sindical na década de 1990. A flexibilização da legislação trabalhista, os novos modelos de gestão e organização das relações de trabalho, a política de contenção da inflação e seus efeitos nocivos sobre o emprego são alguns elementos que contribuíram para a diminuição do poder sindical no país. (ALVES, 2000; ANTUNES, 2018; BOITO, 1999; CARDOSO, 2003).

A análise das mudanças táticas da CUT nesse período deve levar em conta a especificidade histórica da década de 1990 no Brasil. Trata-se da década seguinte à abertura democrática que, ao menos em seu caráter formal, imprimiu marcas importantes na vida social e política do país, como a Constituição de 1988 e a volta das eleições diretas para presidente depois de mais de duas décadas.

A política de oposição ao regime ditatorial desaparecia como elemento aglutinador dos movimentos sociais, sendo o estabelecimento da ordem democrática fator que contribuiu para amainá-los. (CARDOSO, 2003, p. 39). O *sindicalismo cidadão*, credencial utilizada pela CUT ao longo dos anos 1990, também é resultado dessa nova fase da história brasileira, regida por uma Constituição Federal qualificada da mesma forma. A concorrência de projetos sobre a “nova república” diminuía conforme seus alicerces eram definidos. Os contornos dos movimentos e entidades que apostaram na redemocratização tornavam-se mais nítidos na medida em que o novo regime democrático se consolidava. Na década de 1990, a expectativa não era mais sobre as características gerais da nova superestrutura política, mas a de como atuar no novo tabuleiro institucional.

Somados a esses problemas, podemos ainda elencar *fatores internos* ao sindicalismo que contribuíram para as mudanças de rumos da CUT. Em 1991, uma nova força política institucionalizada emergia no interior do sindicalismo brasileiro na forma de central sindical. Proponente do chamado “sindicalismo de resultados”, essa vertente assumia e difundia o ideário neoliberal, tornando-se mais um obstáculo à hegemonia do sindicalismo combativo que, além dos *fatores externos* já

mencionados, passava a ter suas bases de sustentação disputadas por um agente declaradamente adversário. (Cf. Capítulo 2).

O objetivo desse capítulo é analisar o sentido da formação sindical desenvolvida no interior da CUT, no bojo desse novo momento histórico. Em termos gerais, nossa investigação toma como ponto de partida questões pertinentes ao espaço da formação sindical *strictu sensu* no novo leque de atividades formativas voltadas à qualificação profissional, educação de adultos, capacitação de conselheiros e promoção de “empreendimentos solidários”. Por qual razão a CUT deslocou os objetivos centrais de sua formação? Quais propósitos atendiam essas novas modalidades formativas? A partir de quais referenciais teóricos e pedagógicos essa formação foi promovida? Qual o peso da formação político-sindical em sentido estrito após essa repaginação da educação sindical?

Para tanto, tomamos como fontes as resoluções dos CON CUTs e das plenárias nacionais; publicações da Secretaria Nacional de Formação e das escolas orgânicas; materiais utilizados nas atividades formativas; avaliações externas; balanços sobre as atividades, entre outros documentos escritos. As resoluções dos congressos e das plenárias nos ajudaram a compreender a narrativa a partir da qual as diretrizes para a formação sindical foram elaboradas. A leitura dos materiais relacionados aos programas e atividades foi orientada no sentido de captar os aspectos teóricos e metodológicos explicitados pela própria CUT.

3.1 Das ruas aos órgãos tripartites: o sentido do Programa Integral

No capítulo anterior, vimos como a CUT respondeu política e ideologicamente aos efeitos negativos do novo modelo de organização da produção. A postura conciliadora, propositiva e institucional reverberou sobre a estrutura formativa da central que, por sua vez, passava a se preocupar com a construção de um sujeito diferente daquele exigido pela conjuntura da década de 1980. A formação para o trabalho de base, voltada à agitação e propaganda, à organização de grandes atos passaria a conviver, cada vez mais, com uma formação voltada à preparação de um

sujeito capaz de gerir os sindicatos relacionando-os à nova estrutura institucional criada pela Constituição recém-promulgada.

Em consequência disso, um dos espaços privilegiados pela CUT foi o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). Vale notar que, mesmo sendo criado no ano de 1990, o CODEFAT não foi tema de discussão do 4º CONCUT, realizado em 1991. Somente a partir do 6º CONCUT, realizado em 1997, é que pudemos verificar uma preocupação significativa da Central com a sua participação em instâncias oficiais de elaboração e controle das políticas públicas. Nesse congresso, outras experiências de participação institucional da CUT foram analisadas, sobretudo a experiência das Câmaras Setoriais.

A relação entre a Central e o referido conselho, bem como as consequências dessa relação para a formação sindical cutista, são pontos que analisamos de forma mais detida ao longo do trabalho. Para o início desse capítulo, nos interessa estabelecer que a participação em estruturas institucionais foi o foco da nova tática adotada pela CUT.

Tanto foi assim que, ao longo dos anos 1990, a própria entidade passou a contar sua história de forma diferente. A estratégia do sindicalismo propositivo, cidadão e partícipe das instâncias oficiais de elaboração e controle das políticas públicas passava a ser remetida aos primórdios da entidade, como se fosse propósito dos sindicalistas,

[...] desde a fundação da Central, a mobilização dos trabalhadores com a ocupação de espaços institucionais (Codefat, o Conselho Curador do FGTS, o Conselho de Seguridade Social e o Conselho Nacional do Trabalho), de negociação ampla com o governo e o patronato, disputando, em contraposição às organizações e propostas patronais, influência junto à sociedade. (CUT, 1997, p. 24).

Em suma, a narrativa que fundamenta o “sindicalismo cidadão”, cuja participação institucional é uma das principais marcas, divide espaço com o discurso da fundação “heróica”, consagrador de um passado de lutas e vitórias, algo típico das organizações de trabalhadores. Nessa perspectiva, a CUT não deixa de ser uma entidade lutadora, mas é, antes de tudo, uma lutadora institucional.

Nos anos seguintes ao congresso – 1998 e 1999 – foram desenvolvidas as primeiras atividades do *Programa Integral*. Esse programa atuava em duas frentes: a

Formação de Formadores para a Educação Profissional e a Capacitação de Conselheiros das Comissões de Trabalho e Emprego. A segunda frente parece seguir as deliberações do 6º CONCURTO quanto às novas tarefas que a Secretaria Nacional de Formação passaria a assumir no sentido de “[...] ajudar a CUT a investir com mais qualidade nos espaços institucionais tripartites ou outros conselhos públicos, sob a orientação de políticas de desenvolvimento, de emprego, de saúde, de educação etc.” (CUT, 1997, p. 67).

Não se trata de compreender esse programa em si como um objeto fechado, mas de tomá-lo como ponto de partida. Nos propomos a analisar suas atividades por considerá-las representativas do padrão formativo que passaria a vigorar na CUT: atividades financiadas por recursos públicos, de abrangência nacional e com novas temáticas, isto é, com temáticas distintas das que predominaram na década anterior.

Essa segunda frente – Capacitação de Conselheiros das Comissões de Trabalho e Emprego –, tinha um duplo objetivo: qualificar a participação dos sindicalistas nos espaços institucionais e estabelecer “[...] relação entre atividade formativa da Central com os processos de desenvolvimento local e regional [...]”. (VERONESE, 2000, p. 15).

Para atingir o segundo objetivo, caberia ao movimento sindical fazer um redimensionamento de seus órgãos de formação. Afinal, indagava-se

Qual a contribuição que as escolas e, em particular, os cursos de Capacitação de Conselheiros, têm a dar ao movimento sindical para que o mesmo compareça, na condição de ator social qualificado, para o desenvolvimento do papel que teria a cumprir nos processos de desenvolvimento local e regional? Ou não cabe ao movimento sindical priorizar essa frente de luta? (Ibid., p. 16.)

A participação da central nos conselhos era vista como uma oportunidade para se alcançar o fortalecimento do sistema público de emprego. Ademais, a participação *em si* já era concebida de forma positiva, uma vez que, no Programa Integral, a CUT é identificada “[...] com o ideário estimulador de processos participativos [...]” (Ibid., p.18).

O princípio fundamental que norteia essa conduta é a democracia política preconizada pela tradição liberal. Segundo essa visão, o Estado poderia ser democratizado, isto é, poderia deixar de funcionar em função de uma classe social

específica para beneficiar a sociedade como um todo. Contudo, essa possibilidade só seria aberta se houvesse o fortalecimento dos conselhos. A participação dos trabalhadores nesses espaços seria fundamental, pois ela seria a forma como a classe trabalhadora tencionaria as demais forças sociais concorrentes pela democratização estatal. (NASCIMENTO, 2000).

Nessa frente do programa havia um percurso longo e um curto. O primeiro contava com uma oficina inicial, seguido de um intercâmbio e finalizado por um seminário. Na prática, muitas oficinas previstas foram transformadas em palestras proferidas por convidados. Os seminários, inicialmente programados para durar 16 horas, ficaram prejudicados, tendo em vista que boa parte dos participantes não poderia se ausentar de seus compromissos profissionais por tanto tempo. O intercâmbio entre conselheiros de regiões diferentes também não aconteceu. No final, o percurso curto acabou sendo descartado, tendo suas atividades incorporadas de outra maneira ao percurso longo. No final, este último contemplou as atividades do percurso curto e mais dois módulos, cada um com 40 horas de duração. (FONSECA, 2000, p. 125-132).

No total, participaram 666 conselheiros, representando 292 municípios. Algo próximo de 1/3 dos participantes do percurso curto inscreveu-se no percurso longo. Por questão de falha técnica, ficaram de fora desses números os conselheiros dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. As atividades tiveram a presença de representantes de Conselhos de Trabalho e Emprego de cerca de 10% dos municípios brasileiros que já haviam constituído esses conselhos. (FONSECA, 2000, p. 134-135).

Dois fatos nos chamaram a atenção nesta análise: o fato de que os convidados das palestras, seminários e demais atividades serem, em alguns casos, autoridades governamentais e empresários; e a formação de bancadas de trabalhadores, empresários e representantes do poder público durante as atividades, como se quisessem simular o funcionamento dos órgãos tripartites estatais.

Dos 666 participantes, 65% eram trabalhadores, 27% representavam governos e 8% eram empresários. (Ibid., p. 134). Segundo consta, em alguns momentos houve certo mal estar entre as bancadas, tendência que, conforme previam os organizadores, iria diminuir quando houvesse a percepção de que os

empresários partícipes eram, no geral, micro e pequenos empresários. Na opinião da equipe organizadora, quando esse ponto fosse esclarecido, os laços entre uma bancada e outra poderiam ser mais facilmente estabelecidos, uma vez que “[...] tanto os micro e pequenos empresários quanto os trabalhadores, no momento atual, estão colocados na mesma situação de opressão econômica [...]” (Ibid., p. 135). Quanto as bancadas dos governos, seus representantes foram caracterizados, de forma geral, como portadores de “uma visão democrática e popular”. (Ibid., p. 136).

Ainda que em alguns momentos da história a intervenção estatal sobre a formação sindical tenha existido, é bastante incomum notar a presença de membros do governo e do empresariado em atividades desenvolvidas por órgãos de trabalhadores dirigidos por forças de esquerda. Ainda mais incomum é o fato dessa presença ter sido incentivada pelos realizadores da atividade. A nosso ver, essa participação inusitada só foi possível, nesse contexto, pelo padrão tático e ideológico adotado pela CUT, centrado numa concepção não conflitiva de Estado e de sociedade.

Outra questão que motivou a alteração das atividades, além das já citadas dificuldades de permanência dos conselheiros, foi percebida em 1998, quando o primeiro dos dois módulos do percurso longo foi executado. Naquela altura, já se evidenciava a baixa receptividade dos participantes quanto às discussões mais abrangentes, de cunho político e teórico. Esse módulo, cujo eixo temático foi intitulado *Mudanças contemporâneas: trabalho, desenvolvimento, Estado e democracia*, seria composto por uma contextualização de caráter mais geral para que depois, no segundo módulo, o conselheiro pudesse receber uma formação que o instrumentalizasse para a ação e o cotidiano nos conselhos. A expectativa dos cursistas, no entanto, era outra, por isso a recusa em fazer o movimento do geral para o particular:

Enquanto a equipe técnica pensou como ponto de partida os desafios para os conselheiros frente ao quadro de transformações no mundo do trabalho, os conselheiros alimentavam a expectativa de discutir a angústia do cotidiano das Comissões. (FONSECA, 2000, p. 137).

A equipe técnica organizadora do curso, diante das resistências apresentadas, optou por mudar a metodologia no ano seguinte (1999). O curso

começaria com o levantamento das demandas imediatas dos conselheiros para que, a partir das discussões e da análise metódica da realidade local, esses pudessem produzir, coletivamente, um plano de ação. (Ibid., p. 142). No módulo II, igualmente reformulado, os conselheiros apresentariam seus planos de ação e os submeteriam à aprovação. Novamente a atividade volta a apresentar-se como simulação do funcionamento de um conselho.

As diversas mudanças nos itinerários formativos apontadas acima resultaram não só do espírito democrático da equipe organizadora, havia também uma série de “[...] limitações teóricas e práticas da própria equipe de formadores para tratar do tema.” (FONSECA, 2000, p. 140). Diante dos obstáculos, o caminho foi ceder para evitar o esvaziamento das atividades.

Dessa descrição, podemos inferir que a formação desejada pelos formandos, diferente do que propunha a CUT, limitava-se aos aspectos de ordem prática e funcional. A discussão política mais ampla, isto é, a problematização que buscava as causas estruturais do desemprego, condição para uma formação crítica, ficou prejudicada por diferir das expectativas de cunho mais imediato dos educandos.

Em uma avaliação externa encomendada pela CUT, publicada em 2003, as motivações dos educandos que buscavam a formação da Central são apresentadas em números. A maioria dos trabalhadores procurava os cursos e programas com a intenção de ascender socialmente pela via da promoção profissional. Do total de cursistas que procuraram a CUT em 2001, 64% diziam buscar uma melhor colocação no mundo do trabalho. A procura motivada por questões políticas e sindicais representava um percentual muito baixo – apenas 3,2% do total de participantes buscava uma formação que permitisse uma melhor atuação sindical; 1,1% dizia procurar aperfeiçoamento na representação em Conselhos Públicos. (CONCEIÇÃO, et. al, 2003, p. 80-81).

Por outro lado, os formadores apresentavam expectativas diferentes. Apenas 3,8% deles disseram contribuir para a colocação no mercado de trabalho; 2,9% consideraram contribuir para “promover a conscientização da profissão”; 2,9% disseram promover nos educandos certa postura profissional; 2,0% acreditava estar contribuindo para agregar conhecimentos técnicos; e 0,4% lecionou no sentido de ampliar as opções dos educandos no mundo do trabalho. (Ibid., p. 86) Como é de se

imaginar, as respostas da maioria – cerca de 85% delas – estavam relacionadas ao aprimoramento do pensamento crítico e à participação política.

Apesar de realizada em 2003, essa pesquisa reflete o comportamento dos trabalhadores que participaram do Programa Integral que, como vimos, não tinham como prioridade uma formação abrangente, política, teórica e problematizadora das razões estruturais do desemprego. Ao contrário, a maioria era atraída por uma ideia de formação prática, seja para a atuação em conselhos, seja para a qualificação profissional.

A formação de lideranças com perfil participativo, bem como a formação de uma base capacitada tecnicamente – ou minimamente escolarizada – não foi, portanto, responsabilidade das atividades formativas da CUT, visto que o próprio público delas já o continha *a priori*. A CUT foi tão somente incapaz de romper com esse comportamento, tornando-se reprodutora desse perfil quando se dispôs a ceder aos interesses mais imediatos dos trabalhadores. Assim, no caso do Programa Integral, a formação funcionou mais como elemento de conservação do que de ruptura do senso comum.

Assim estavam lançadas as novas bases de funcionamento das *estruturas formativas* da CUT. Elas teriam uma dupla função: de um lado passariam a atuar como captadoras de recursos públicos visando a sustentação do grande aparelho burocrático no qual a Central havia se convertido; de outro, seriam as responsáveis por formar lideranças capazes de lidar com as questões técnico-formais no interior do Estado, lideranças qualitativamente distintas do passado recente. Essas alterações acontecem em um momento marcado pelo refluxo das grandes mobilizações, no qual a rua deixava de ser o espaço aglutinador das massas trabalhadoras. Pelas razões acima apontadas, a formação sindical cutista declina em termos teórico e ideológico.

Essa característica, qual seja a institucionalização da atuação sindical via órgãos tripartites de formulação de políticas públicas e controle de recursos, seria reforçada ao longo da década de 2000 pelos governos Lula. Sobre esse período, Ruy Braga afirma que

A arquitetura institucional necessária à absorção da combatividade sindical pelo Estado garantiu, de certo modo, um contraponto à

estagnação do poder de mobilização das bases pelas direções. Nesse sentido, não é difícil perceber como sujeitos políticos foram transformados em parceiros do Estado na formulação de políticas públicas [...] (BRAGA, 2017, p. 110).

Assim, tal modalidade de atuação, para além de uma saída às necessidades de sustentação financeira do aparelho sindical, seria uma saída ao imobilismo imposto pela conjuntura econômica, marcada pelo recuo da militância e das grandes manifestações de rua. As duas frentes do Programa Integral apontam a um novo padrão na relação trabalhadores-sindicalismo-Estado. A formação de conselheiros possibilitava aos sindicalistas um maior controle das políticas e recursos públicos, dando uma nova feição ao dirigente sindical, sujeito que passava reunir conhecimentos técnico-burocráticos, capaz de estabelecer interlocução com o Estado, tornando-se um elo importante entre os trabalhadores e o poder público.

A outra frente do programa, *Formação de Formadores para a Educação Profissional*, era fundamental à atuação que os sindicatos passariam a ter no campo da formação profissional e certificação escolar. Demandas históricas dos trabalhadores brasileiros que, ao serem atendidas, poderiam religá-los aos sindicatos.

O Programa Integral foi o primeiro projeto de âmbito nacional na área de Formação Profissional desenvolvido pela central com recursos do FAT. (CORRÊA, 2009, p. 69). A publicação que contempla essa frente traz balanços das atividades desenvolvidas nas sete escolas orgânicas, além de capítulos dedicados aos aspectos mais gerais do programa. De acordo com a referida publicação, ao todo, mil pessoas passaram pelos cursos de formação de formadores nos dois anos analisados (1998-1999), sendo essas divididas em três módulos, totalizando cento e vinte horas, envolvendo os participantes em atividades presenciais e a distância. Foram selecionados, preferencialmente, sujeitos já familiarizados com a temática, atuantes em ONGs, assessorias, sindicatos, etc. (FISCHER, 2000, p. 60-62).

Os conflitos em torno das propostas das atividades também marcaram os debates nessa frente do Programa Integral. É o que se pode notar no relato das atividades desenvolvidas no Acre e em Rondônia pela Escola Chico Mendes:

uma [...] dúvida surgida entre os cursistas foi sobre fazer ou não qualificação profissional. No debate, foi questionado se, de fato, seria

papel da CUT assumir a formação profissional, os riscos e as potencialidades do uso de recursos públicos, o comprometimento da autonomia da Central nas suas atividades formativas e o risco de desresponsabilizar o Estado ao assumirem os trabalhadores custos da própria formação. (LOPES, 2000, p. 94-95).

Embora esses debates sobre a pertinência da CUT oferecer cursos de qualificação profissional fossem disseminados, eram nítidos os esforços em diminuí-los. É o que podemos notar na entrevista do então presidente da CUT, Vicente Paulo da Silva (Vicentinho), concedida à revista *Forma & Conteúdo*, na edição de outubro de 1999. Nessa ocasião, quando perguntado se havia “[...] dentro da Central quem considere a qualificação profissional incompatível com a luta da CUT”, Vicente de forma resoluta respondeu negativamente, defendendo que “[...] o programa de qualificação da CUT reflete as nossas preocupações fundamentais.” (Forma&Conteúdo, 1999, p. 5).

Um dos objetivos centrais dessa frente do programa era formar os sujeitos que atuavam na área da formação para que pudessem melhor “[...] analisar os projetos de Formação Profissional em disputa na sociedade brasileira e de contribuir [...] especialmente no que se refere à elaboração de uma política de Formação Profissional para o Brasil.” (FISCHER, op. cit. p. 64). Assim, mais do que formar pessoas capazes em atuar em cursos de qualificação profissional, o objetivo era, também, formar pessoas aptas à elaboração e gestão de políticas públicas. Não é por acaso que as questões relativas ao domínio da técnica, aos aspectos operacionais e as inovações tecnológicas do processo de produção em si não foram abordadas nos cursos. A abordagem do *trabalho como princípio educativo*, presente em vários momentos da exposição sobre as experiências nas escolas, consistia em um conjunto de discussões sobre a necessidade de conceber o *trabalho* numa perspectiva ampla, como elemento fundador do sujeito, algo distinto da noção de *emprego*.

Essa característica também foi alvo de polêmica, conforme evidenciado no relato da Escola de Formação Sindical Norte 1:

o tema central de estudo se fundamentou na Educação Profissional, construindo sempre um processo de reflexão a respeito do mundo do trabalho, combinando a perspectiva histórico-metodológica com o dia-a-dia dos educandos. Esta maneira de trabalhar nem sempre se deu de forma pacífica, o que gerou questionamentos a respeito da

materialidade da Educação Profissional. (RODRIGUES, 2000, p. 105-106).

Apesar de no início da publicação constar um esclarecimento quanto aos critérios de seleção do público – pessoas que se dedicavam ou já haviam tido algum tipo de contato com a formação profissional – isso não se confirma em muitos casos. A documentação nem sempre revela maiores detalhes sobre o perfil e a formação anterior desses participantes.

Reduzida à uma discussão de cunho teórico-metodológica sobre o trabalho e as potencialidades desse para a educação dos trabalhadores, a formação profissional da CUT aproximava-se mais das intenções gerais da entidade em formar gestores, quadros formuladores de políticas públicas, do que das intenções imediatas dos trabalhadores da base.

A formação para a atuação em fóruns institucionais – conselhos, órgãos tripartites – voltados à gestão de fundos públicos de fomento à iniciativas de formação dos trabalhadores passou a ser, como vimos, a finalidade da educação cutista nesse período. Qual seriam as razões desse investimento da CUT? A resposta à essa questão passa pelo entendimento dos meios de financiamento disponíveis à formação sindical.

3.2 O esforço pela não desintegração das bases sociais: o Programa Integração e o significado da oferta de qualificação profissional e de certificação escolar.

Nos anos finais da década de 1990, a CUT promoveu diversos programas de formação que, em seu conjunto, abrangiam todas as regiões do país. Em 1999, a entidade estabeleceu um convênio com o Ministério do Trabalho e Emprego, garantindo seu Projeto Nacional de Qualificação Profissional. Esse projeto era composto por sete programas, porém, devido às exigências técnicas, tiveram que ser reunidos sob um único convênio. Eram eles: Programa Integrar, Programa Integral, Programa Integração, Programa Vento Norte, Programa Regional Nordeste, Programa Regional Sul e o Programa Nacional de Formação Profissional para Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. (SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT, 1999, p. 173).

O Programa Integração, que nas palavras de Frigotto era “[...] o mais amplo e ambicioso Programa de Formação Profissional da CUT em nível nacional” (GARCIA et. al., 2003, p. 9), ao lado do Programa Integral, eram os únicos, nesse momento, sob a responsabilidade direta da Secretaria Nacional de Formação da CUT, sendo os demais de competência de confederações e das estruturas estaduais/regionais da Central.

A execução de tais programas seguia as deliberações do 6º CONCUT sobre a educação profissional, como podemos ver na passagem a seguir:

Quanto à sua participação em espaços institucionais, a CUT deve prioritariamente: [...] c) Definir uma política de captação de recursos públicos (principalmente do FAT) para o desenvolvimento de projetos de Formação Profissional, por parte de suas instâncias verticais e horizontais. (CUT, 1997, p. 81).

Foram destinados à CUT, 8 milhões de reais em 1998, 21 milhões de reais em 1999 e 35 milhões de reais em 2000. Esses aportes financeiros aumentaram algo próximo dos 335% em apenas três anos. (TEIXEIRA, 2008, p.92) Esse volume de verbas significou um fortalecimento significativo, embora problemático, das estruturas formativas da Central, sobretudo, das escolas orgânicas, questão que retomaremos adiante.

O Programa Integração era composto por três subprogramas destinados a públicos distintos: *Formação e Qualificação para Trabalhadores*, voltado à alfabetização e aos níveis Fundamental e Médio; *Qualificação Continuada para Gestores*, destinado aos dirigentes sindicais e assessores; *Negociação e Contratação em Qualificação Profissional*, igualmente destinado aos dirigentes e assessores de sindicatos. Quanto ao primeiro subprograma, voltado à qualificação de trabalhadores em diferentes estágios de formação escolar, entendemos ser o mais amplo dos três, envolvendo, a princípio, 10 ramos produtivos (SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT, 1999, p. 173-174).

Realizados entre 1999 e 2002, esses cursos foram organizados em 12 módulos para o Ensino Fundamental, com 816 horas no total, e 15 módulos para o Ensino Médio, com 1.030 horas. As turmas foram organizadas em núcleos, havendo duas turmas por núcleo no Ensino Fundamental, com 30 alunos cada. Já no Ensino Médio, os núcleos tinham até 3 turmas, com 30 alunos em cada uma. Ao longo do

desenvolvimento do programa, executado em 11 estados, foram formadas 120 turmas de Ensino Fundamental e 57 turmas de Ensino Médio (GARCIA et al., 2003, p. 23-25).

Até 2001, 89,4% dos formadores atuantes na CUT possuíam nível superior e os outros 4,9% estavam em vias de obter diploma. Do total de formadores, 21,8% possuíam especializações e 7,7% possuíam mestrado. Chegava a 3,5% o total de formadores que possuíam apenas o diploma de Ensino Médio. (CONCEIÇÃO, et. al, 2003, p. 85) Além dessa formação prévia que traziam consigo, os formadores encontravam no interior da própria Central “[...] diversos espaços formativos (reuniões pedagógicas, oficinas de desenvolvimento metodológico, seminários temáticos, entre outras atividades, organizadas em âmbito estadual, regional e nacional).” (ibid, p. 37)

No ano de 2001, 90,8% dos formadores haviam recebido algum tipo de formação no interior da própria CUT ou entidade filiada. (CONCEIÇÃO, et. al, 2003, p. 84) Essa é uma tendência observada desde 1994, qual seja “[...] a própria PNF da CUT gera as bases para a sua própria institucionalização e continuidade” (CUT, 1997, p.147.)

As aulas eram ministradas tanto em salas de aula como em espaços variados, entre eles, os *laboratórios pedagógicos* e as *oficinas coletivas locais*. (GARCIA et al., 2003, p. 25) O currículo era composto por quatro áreas: “Sujeito, Natureza & Desenvolvimento; Conhecimento & Tecnologia; Comunicação, Cultura & Sociedade; Gestão & Alternativas de Trabalho e Renda.” (GARCIA et al., 2003, p. 30)

Um destaque desse programa foi a preocupação com a certificação dos participantes que, ao final, foi concedida aos alunos em todas as regiões onde houve atividades. (Ibid., p.159). Existia um esforço por parte da SNF em apresentar as atividades para órgãos oficiais da educação de todos os níveis, universidades e escolas técnicas públicas com o objetivo da “[...] validação de novas metodologias, mediante o reconhecimento do projeto político-pedagógico via certificação dos cursos realizados.” (Ibid., p.159)

Tal como no Programa Integral que, como exposto, privilegiou o atendimento dos anseios mais imediatos em detrimento da formação política, o Programa

Integração não rompeu com a visão pragmática que os trabalhadores traziam consigo, não raro influenciados pelo discurso dominante. Uma vez que a certificação era um dos objetivos principais desse programa, e levando em conta a ampla divulgação do discurso da *empregabilidade*, repetido à exaustão na década de 1990, esse programa exercia forte atração sobre os trabalhadores da base. Ainda que a CUT não corroborasse esse discurso, e até mesmo tenha se contraposto a ele, não identificamos disposição em apresentar outras visões sobre a educação.

De acordo com a avaliação já referida, 64% dos trabalhadores que procuraram os cursos da CUT, em 2001, buscavam colocação no mercado de trabalho; 12,7% almejavam certificação de escolaridade. (CONCEIÇÃO, et. al, 2003, p. 81). Mais uma vez, a formação é pensada a partir das aspirações dos trabalhadores, nesse caso, aspirações turvadas por um discurso que auxiliava na reificação do fenômeno estrutural do desemprego.

Entendemos que esse programa deve ser visto como reflexo da estratégia do sindicalismo cutista em um contexto de disputa pela sindicalização de novos e crescentes segmentos da classe trabalhadora, disputa essa dependente de fundos públicos e da ampliação da esfera de atuação do movimento sindical. Atender as demandas mais imediatas dos trabalhadores era o caminho mais curto para aqueles que se dedicavam às disputas sindicais.

Segundo Affonso (2007), “[...] os ganhos parciais, as compensações políticas e materiais no momento de esvaziamento das bases sindicais, parece ter sido uma das razões da adesão voluntária ao novo fetiche do Estado neoliberal” (ibid, p. 158). Diante de um cenário em que se tornava cada vez mais distante a possibilidade de crescer entre os trabalhadores angariando o prestígio desses pela atuação combativa nas ruas e nas greves, “[...] os trabalhadores julgaram possível transformar sua fraqueza em força ao tentarem forjar suas bases através de políticas e programas mediados pelo Estado.” (Ibid., p. 230). Nesse final de década, como vimos, era preocupante o enfraquecimento e a diminuição dos setores urbanos tradicionais que formavam os pilares da CUT, sobretudo, bancários e metalúrgicos.

Essa tendência não era uma exclusividade da CUT. Trópia (2009) identifica um novo assistencialismo no interior do movimento sindical. Atenta, mais especificamente, ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, essa autora refere-se

a um “novo assistencialismo”, diverso na forma e semelhante quanto à finalidade do assistencialismo tradicional. De acordo com a autora,

O novo assistencialismo difere do tradicional quanto à origem dos recursos arrecadados e ao destino dos serviços oferecidos. Enquanto o assistencialismo tradicional é financiado com recursos dos trabalhadores da base, filiados ou não, o novo assistencialismo tem parte de seu financiamento advindo de verbas públicas, no fundamental do FAT. (TRÓPIA, 2009, p. 120).

Em um contexto político de diminuição da abrangência do Estado, as centrais sindicais encontraram nas lacunas deixadas pela desidratação dos serviços públicos seus novos espaços de atuação, incluindo o campo da educação.

Essa tática de crescimento pela via da oferta de serviços encontrava respaldo na visão *utilitarista* acerca dos sindicatos, característica antiga da classe trabalhadora brasileira. Ao estudar um grupo de operários da grande São Paulo na década de 1970, Leôncio Martins Rodrigues constatou que “[...] o sindicato é, para a grande maioria dos entrevistados, precipuamente, uma entidade assistencial, destinada a prover os associados de recursos médicos e orientação jurídica.” (RODRIGUES, 2009, p. 97)

A representação utilitarista que os trabalhadores faziam dos sindicatos e a hegemonia do discurso empresarial da *empregabilidade* seriam fatores subjetivos de peso na determinação dos conteúdos das atividades formativas da CUT nos anos 1990, uma vez que ceder aos interesses imediatos dos trabalhadores tornou-se imperativo à disputa de filões das categorias profissionais em ascensão.

A corrida pela filiação de sindicatos, federações e confederações era tarefa de primeira ordem, sendo a formação sindical parte subordinada dessa disputa. Nesse contexto, a formação teórica-política estaria diluída nas atividades cujo maior objetivo era – tal como no caso do Programa Integração – a certificação escolar. A política emergiria de forma fraca nas brechas dessas atividades, muitas vezes à revelia das expectativas dos próprios trabalhadores.

Além desses fatores de ordem subjetiva, devemos levar em conta o padrão de financiamento das atividades formativas adotado pela CUT, isto é, o financiamento público via FAT, como um elemento de ordem material determinante desse esvaziamento político da formação sindical.

A porta aberta para acesso aos recursos desse fundo foi o Planfor. Esse programa determinava o tipo de educação que as entidades privadas, inclusive sindicais, deveriam fazer constar nos projetos de captação de verbas. Portanto, além da adaptação cutista aos anseios dos trabalhadores, houve também uma adaptação da entidade no sentido de aderir às diretrizes do Planfor, o que resultou em mais interferências externas na formulação de sua educação sindical.

Passaremos agora a uma análise mais detida desse padrão de financiamento, a fim de estabelecer os elos entre esse tipo de sustentação e o enfraquecimento dos elementos teórico-ideológicos na formação sindical cutista.

3.3 O padrão de financiamento da Política Nacional de Formação da CUT e seu esvaziamento teórico-ideológico.

O espaço ganho pela qualificação profissional e pela educação de jovens e adultos na política formativa da CUT causava questionamentos no interior da entidade. Em entrevista, ao ser indagado se a Central deveria separar a formação político-sindical da formação profissional, Altemir Tortelli, então Secretário Nacional de Formação da CUT, respondeu que, sob o ponto de vista da educação integral, as duas dimensões são inseparáveis e que a formação política seria contemplada no “[...] processo de discussão sobre as razões que levam ao desemprego, sobre as dificuldades de acesso aos serviços públicos, a precarização do trabalho, o aumento da informalidade [...]” (ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO, 2000, p.137). Para Tortelli, a unidade entre o escolar, o político e o profissional na formação cutista representaria uma “[...] educação para a cidadania ou, se quiser, educação integral”. (Ibid., p. 137).

A afirmação da unidade entre formação política, profissional e propedêutica na educação desenvolvida pela CUT será repetida outras vezes como forma de conciliar essas três frentes. Veremos no capítulo seguinte como essa narrativa é construída a partir de uma base teórica híbrida, na qual os princípios da Pedagogia Libertadora são articulados com outras matrizes pedagógicas, a fim de garantir a sobrevivência da Central no período em questão.

Queremos, nesta seção, apresentar algumas questões de ordem objetiva que incidiram sobre a educação sindical cutista nesse período e os sentidos que essa

passou a assumir. O centro da nossa argumentação consiste em apontar o padrão de financiamento como um fator de peso na determinação da qualidade e da função das atividades de formação da CUT. Esse problema teria prevalecido sobre as intenções de se desenvolver uma formação política independente das injunções externas.

Em qualquer época, a educação oferecida pelos sindicatos e demais organizações de trabalhadores é orientada não só pelas concepções pedagógicas e filiações ideológicas de suas direções, mas também pela tática mais geral de atuação por elas definida. A educação, por sua vez, será sempre o elemento condicionado, e nunca o condicionante.

O fato de ter prevalecido no chamado “novo sindicalismo” o comportamento de “aceitação crítica” à estrutura sindical oficial gerou uma preocupação constante desses sindicalistas com a sustentação financeira da entidade. Muitas vezes, os compromissos de caráter financeiro se sobrepuseram à liberdade pedagógica das instâncias formativas da CUT. A necessidade de manter os elevados gastos da Central, não só para mantê-la como também para expandi-la, foi, em alguns momentos, maior que a liberdade de elaboração de uma formação genuinamente política.

Contudo, o problema da sustentação financeira não foi uma exclusividade da CUT. O Instituto Cajamar, por exemplo, passou pelo mesmo dilema. Importante órgão de assessoria e formação do movimento sindical renovado, o instituto, fundado na segunda metade da década de 1980, foi um verdadeiro espaço de afluência de setores variados da esquerda: cristãos da Teologia da Libertação, marxistas, militantes que traziam experiências do combate à ditadura e lideranças do novo sindicalismo. (CARVALHO, 1998). Problemas de financiamento forçaram seu fechamento precoce, em meados da década de 1990. Essa foi uma das primeiras e mais significativas experiências de sistematização de princípios teóricos e metodológicos que envolveu o sindicalismo brasileiro pós-ditadura. As dificuldades em garantir a estrutura necessária ao funcionamento mínimo desse órgão foi o fator principal de sua interrupção. (ibid., 1998).

A CUT, Inicialmente, tentando evitar esse mesmo problema, buscou parte considerável dos recursos necessários à sua formação em convênios de cooperação

internacional com outras centrais sindicais, sobretudo de países da Europa. Essa cooperação significou, basicamente, o aporte de verbas do exterior para a sustentação das estruturas e atividades de formação da central. Várias escolas orgânicas da CUT receberam verbas de entidades internacionais, sindicais ou não, da Alemanha, Itália, Holanda entre outros países europeus. (CUT, 1997, p. 206).

Caso emblemático, visto que refletia uma tendência mais geral da formação cutista nesse período, foi o da implantação do complexo que integra a Escola Sindical Sul, construído a partir de aportes financeiros da central sindical alemã Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) e da italiana Confederazione Generale Italiana del Lavoro (CGIL). Tais centrais firmaram um convênio onde as parceiras europeias teriam grande papel financiador, não só na construção do prédio como nas atividades e demais gastos nos primeiros anos de funcionamento da escola. Ainda que o convênio não tenha sido cumprido na íntegra, fato que levou a CUT a firmar um empréstimo junto ao BNDES, cabe notar que até o ano de 1994, 76% dos gastos da escola eram sustentados por parcerias internacionais. (SILVA, 2002).

O Plano Nacional de Formação da CUT de 1995 revela que no ano de 1994 os recursos voltados exclusivamente à implementação do Plano aproximou-se da casa dos 3 milhões de dólares. (CUT, 1994, p. 48). Ainda que a relação cambial real-dólar tivesse um padrão bastante diferente do atual, o montante é significativo, se comparado ao ano de 1993, quando a arrecadação global da entidade chegava a pouco mais de 5,3 milhões. (Ibid., p. 49).

A inadimplência dos sindicatos, federações e confederações era um grande problema a ser equacionado. Em 1993, os prejuízos chegavam a 25%, algo próximo a um milhão de dólares. (CUT, 1994, p. 49). Em diversas plenárias, congressos e demais encontros, essa questão era retomada. Surgiam propostas de alteração estatutária que previam expedientes punitivos às entidades devedoras, mecanismos que, ao que parece, não foram suficientes para equacionar o problema. Essa situação contribuiu para o aumento da dependência da CUT em relação às parcerias internacionais, ainda que o fluxo dessas verbas fosse imprevisível.

A autonomia financeira foi tema recorrente nos CONCUTs desde a fundação da CUT. Era comum que os sindicatos se filiassem às vésperas de congressos, tornando-se, depois, inadimplentes. Esse efeito negativo expõe a forma prejudicial

da disputa entre as forças internas da Central. Existiam também entidades que passavam por dificuldades financeiras e, por isso, não faziam os repasses. Estar filiado à CUT podia ter significado para sindicatos pequenos, conferindo-lhes prestígio, identidade e estrutura; manter os compromissos financeiros era, aparentemente, uma preocupação secundária para alguns.

Tal preocupação ganhou espaço nas diversas mesas do evento *A CUT e os novos desafios da formação sindical e da educação*, realizado em 2000, ocasião que reuniu estudiosos, parceiros, membros das direções da Central e demais quadros envolvidos diretamente na formação sindical. As falas dos participantes foram transcritas e reunidas em publicação homônima. É possível detectar nessas falas uma preocupação recorrente com o afastamento de princípios e práticas formativas do passado. Afastamento este, causado pelas saídas paliativas encontradas para sanar a fragilidade financeira que vinha afetando a entidade.

Segundo Roberto Veras, educador da Escola Sindical São Paulo, a diminuição dos repasses dos parceiros internacionais levou a Rede de Formação da CUT a uma crise cuja saída não resultou em maior autonomia, mas na simples troca de suas fontes de recursos. Veras identifica que

Foi nesse contexto que apareceu a oportunidade do sindicalismo disputar os recursos do FAT. E foi muito oportuno, porque através dos projetos financiados com tais recursos a Rede tomou um novo fôlego. Entretanto, aquele debate da auto-sustentação saiu do centro do debate. O fato é que o padrão de financiamento mudou, alterou-se radicalmente, e a dependência agora não é mais com relação aos recursos externos mas frente aos recursos públicos. (VERAS, 2000, p. 97).

Sílvia Manfredi, uma das palestrantes do evento, colaboradora de atividades de formação da CUT, demonstrou sua preocupação com as incursões da central pela seara de programas semelhantes ao Programa Integração, destinados à formação profissional e elevação da escolaridade básica dos trabalhadores. Ela questionava se essa preocupação da central com esse tipo de formação poderia causar “[...] uma retração da política de formação sindical, no âmbito da central e das entidades filiadas [...]” (MANFREDI, 2000, p. 72), questão cuja resposta parecia já ter sido dada pela própria palestrante em outros trechos de sua fala, quando

afirmou que “quanto à formação político-sindical [...] seu desenvolvimento, no interior da CUT, foi mais priorizado em outros momentos históricos”. (Ibid, p. 71).

Em suma, o padrão de financiamento tinha um forte peso na definição dos temas e das diretrizes da formação cutista. Essa pode ser a chave para compreendermos por que o desenvolvimento local e regional passou a ocupar posição de destaque naquele fim de século.

Nesse sentido, é importante a referência que alguns autores fazem da Resolução nº 63 do CODEFAT. (TEIXEIRA, 2008; AFFONSO, 2001; CORRÊA, 2009). Lançada em 1994, essa resolução dava instruções para o reconhecimento de Comissões Municipais de Emprego. Em outras palavras, essa resolução significava a ramificação do CODEFAT para os municípios, o que teria agitado a CUT e as demais entidades representativas de classe em torno da questão do desenvolvimento local e da participação nos conselhos e demais instâncias de elaboração de políticas públicas. Coincide com esse período uma série de reformulações nas diretrizes de formação da entidade.

Segundo a publicação institucional *Política Nacional de Formação – história, princípios, concepção e organização nacional*, na passagem de 1993 para 1994 “[...] começou a ser constatado um certo esgotamento na estratégia formativa proposta pela PNF [...] iniciou-se, então, um amplo processo de debates e de avaliação, que perpassou todo o ano de 1994”. (CONCEIÇÃO; MELLEIRO, 1999, p. 18) Haveria, segundo essas avaliações, um esgotamento das grandes questões nacionais, predominantes na formação desenvolvida até então, sendo necessário torná-las “[...] vistas também pelo ângulo das regiões e distintos locais, bem como o tratamento das questões específicas locais, regionais e de categorias.” (Ibid., p. 19)

Tanto a questão do desenvolvimento local sustentável e solidário, quanto a questão da formação profissional, foram motivadas muito mais por uma necessidade imperiosa de sobrevivência institucional do que resultante de um amplo debate. Essa hipótese é claramente confirmada pela fala de Sebastião Neto, então membro da Diretoria Executiva da CUT Nacional, em outra mesa do referido evento realizado pela Escola Sindical São Paulo; segundo ele “[...] toda essa movimentação e conversa sobre formação profissional é porque o Planfor está dando dinheiro. Antes disso, essa discussão era muito frágil em nosso meio.” (NETO, 2000, p. 51).

Adotando uma postura mais moderada, o sociólogo e educador da Escola São Paulo, Roberto Veras, em sua intervenção em outra mesa do mesmo evento, formulava a hipótese de que a Central poderia estar se movendo no sentido de “aproveitar o espaço da educação profissional naquilo que se refere aos recursos e à oportunidade que está criando para fazer formação política.” (VERÁS, 2000, p. 95). Outra hipótese levantada, semelhante à primeira, esclarecia a possibilidade da CUT utilizar “[...] esses espaços como um pretexto e estratégia de organização e de politização, no sentido mais amplo, dos trabalhadores”. (ibid., p. 96).

Em ambas as argumentações, a formação profissional não aparece como um objetivo fixado pela Central, pelo reconhecimento de sua importância intrínseca. A formação profissional é vista como oportunidade, como meio para se alcançar os recursos do FAT. No melhor dos casos, a CUT promovia uma formação política nos limites impostos pelas diretrizes do Planfor.

Cabe ainda destacar o efeito desse novo padrão de financiamento sobre o papel das escolas orgânicas no processo formativo. Ao que tudo indica, elas passaram a se dividir entre as questões de cunho pedagógico e os trâmites formais necessários à execução dos programas. É o que atesta um formador identificado como Ulisses, da Escola Sindical Sul:

Em 1996 a realidade era a seguinte: tínhamos cinco formadores/educadores na escola, hoje temos vinte e um. Então mudou completamente. São todos registrados na escola. Na verdade temos outros: os vinte e um atuam, trabalham na sede da Escola Sul, porque nós temos hoje em torno de trezentos e vinte funcionários. Onde estão esses funcionários? Estão espalhados pela Rede Regional Sul de Formação. Temos por volta de setenta educadores no Projeto Terra Solidária, mais uns quarenta no Projeto Recomeçar, e assim por diante. Estes formadores são ligados à escola, porque nós somos os executores dos projetos e dos recursos. Com esses recursos nós contratamos essas pessoas, com contrato de trabalho e tudo mais. Eles são contratados por conta dos projetos. Mas na verdade em última análise juridicamente quem faz o contrato dessas pessoas não é o projeto de formação, e sim a Escola Sul, que é a executora jurídica do projeto. Esses educadores estão atuando nas microrregionais e nos três estados do Sul. Na sede da escola temos fora os vinte e um educadores, mais cinco pessoas de apoio, ao todo umas vinte e seis pessoas trabalham na sede da Escola (SILVA, 2002, p. 236-237).

Outro fato relevante que destacamos na citação acima é aumento do número de educadores, bem como uma distinção entre educadores fixos, cujo trabalho se dava no interior da escola, e os educadores contratados para atender os programas nas microrregiões. O perfil desses formadores também é motivo de crítica por parte do entrevistado:

Olhe só, é uma mudança significativa na quantidade e na qualidade, porque foram muitas vezes contratados e colocados para se fazer a ação da formação pessoas que não estavam preparadas política e ideologicamente do ponto de vista de uma educação para trabalhadores. Não estavam preparadas dentro da concepção da pedagogia da CUT e que vieram muitas vezes com pedagogias ou com costumes da educação formal, embora querendo alternar isso, mas trazendo uma pedagogia que talvez seja algo Frankstein, ou uma mescla entre aquela pedagogia da CUT e alguma coisa de educação formal e tradicional e isso alterou essa correlação, e também a correlação ideológica, porque antigamente as pessoas vinham para a escola sindical arrecadando dinheiro, juntando, até fazendo vaquinhas, e de repente você tem todo um recurso do FAT que paga a passagem, paga hotel, paga a estadia onde quer que seja. Isso esvazia o compromisso ideológico, esvazia o compromisso de multiplicação desse esforço, e esvazia também o entendimento mais profundo da proposta atual de educação. (ibid., p. 236).

A passagem acima é indicativa do processo de profissionalização dos educadores, fato que, segundo o entrevistado, gerou não só problemas de coerência político-ideológica para a formação, como também produziu uma virada da concepção sobre a própria prática formativa: de uma prática militante a uma atividade profissional e burocratizada. É possível defender certos traços dessa transformação – do militante ao funcionário – nas escolas orgânicas: de pequenas estruturas, na maioria dos casos, sediadas em espaços temporários ou cedidos e com um quadro muito reduzido de formadores, para, em seguida, transformarem-se em estruturas executoras de grandes projetos, com sedes próprias e com um número significativo de formadores.

3.4 O desenvolvimento local, sustentável e solidário, a qualificação profissional e a escolarização básica como motes da expansão cutista pelas regiões menos dinâmicas do país.

Como vimos no capítulo anterior, a década de 1990 acentuou as disputas entre as centrais sindicais no país, sobretudo, após a fundação da Força Sindical.

Vimos também que o processo de reestruturação produtiva aguçava essa disputa, uma vez que o desemprego e a redução dos postos de trabalho corroíam o poder de mobilização dos sindicatos mais importantes. Premido por essas dificuldades, o sindicalismo brasileiro buscou saídas alternativas ao seu próprio crescimento. É preciso levar em consideração esse contexto desfavorável para melhor compreendermos a diversificação geográfica das atividades de formação, bem como sua estrutura de financiamento.

Ao final da década de 1990 o financiamento de atividades formativas via FAT parecia um fato inconteste entre as centrais sindicais, provocando, inclusive, disputas entre as duas maiores concorrentes – a CUT e a FS –, que ganharam espaço em grandes órgãos da imprensa¹³. Esses conflitos por maiores fatias do recurso envolvendo as centrais sindicais¹⁴, assim como as discussões sobre a destinação do mesmo, não tinha uma natureza ideológica, ainda que muitas vezes tenha sido revestida de tal forma. Tratava-se de uma contenda de motivação concreta: a luta por maiores recursos significava maiores condições para disputar setores da sociedade que extrapolavam os limites do mundo do trabalho formal.¹⁵

As atividades formativas variaram de acordo com as especificidades das regiões para onde a central pretendia se expandir. Nas regiões centro-oeste, norte e nordeste, a questão da geração de alternativas de emprego e renda, frequentemente associada à formação de cooperativas e aos chamados “empreendimentos solidários”, tornava-se central. Vejamos o caso da Escola Centro Oeste da CUT (ECO-CUT).

No ano 2000, após quase uma década de inatividade, a ECO-CUT iniciou um projeto regional focado no Desenvolvimento Sustentável e Solidário. Esse projeto contou com onze educadores, além de uma coordenação pedagógica, expansão

13 Cf. MIGNONE, R. CUT recebeu mais dinheiro do FAT do que Força Sindical, diz dossiê. **Folha de São Paulo**, Brasília, 10 out. 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u25627.shtml>>. Acesso em: 19 out. 2018.

14 Em 1999 a CUT recebeu um total de R\$ 21.000.000,00 de repasses do Planfor enquanto a Força Sindical recebeu R\$ 17.000.000,00. No ano seguinte CUT e Força Sindical receberam, respectivamente, R\$35.000.000,00 e R\$25.000.000,00. Cf. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Relatório de Gestão** – Informações financeiras do FAT. Brasília, 2001.

15 Para uma comparação entre a CUT e a FS na execução do FAT ver SOUZA, N. R. Formação profissional e ação sindical no Brasil. 2006. 109 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

que possibilitou o alcance de 3947 educandos. (ESCOLA CENTRO OESTE, 2001, p. 18). Esse alcance é atribuído tanto à estratégia de descentralização das atividades da escola pelos estados, quanto à estratégia mais geral da CUT “[...] de ampliar a atuação da Central pelos mais distantes rincões do país.” (ibid, 2001, p. 19). Assim como ocorrido na Escola Sindical Sul, a reativação e estruturação da ECO-CUT fez parte desse novo momento da formação sindical aberto pelo FAT.

O Programa de Educação Integral do Trabalhador e o Programa de Formação para o Desenvolvimento Sustentável e Solidário (DSS), Gestores em Políticas Públicas (FGPP) e Formação de Dirigentes (FD) foram os “carros chefe” da formação nessa escola no início dos anos 2000. Esse segundo programa buscava, entre outros pontos,

- Capacitar para atuar no campo das políticas públicas tendo em vista o desenvolvimento local solidário (sujeito coletivo) e à construção de alternativas de emprego e renda. [...]
- Discutir a Agência de Desenvolvimento Solidário, na perspectiva de intervenção regional. [...]
- Consolidar uma identidade regional do ponto de vista dos trabalhadores (as). [...]
- Construir uma solidariedade regional. [...]
- Diagnosticar os conselhos existentes na região.
- Capacitar os/as conselheiro/as para intervenção e gestão nas políticas públicas. (ibid, 2001, p. 23).

Ao todo, dez atividades foram realizadas no estado do Tocantins nesse mesmo ano: três oficinas em desenvolvimento sustentável e solidário para agentes locais, cada uma com a duração de 8 horas; um curso básico em desenvolvimento sustentável e solidário, dividido em dois módulos de 24 horas cada; uma terceira atividade denominada *Estratégias e Práticas Avançadas em DSS*, dividida em três módulos de 24 horas cada; e, por fim, uma atividade denominada *Conceitos e Estruturas em DSS*, com a duração de 16 horas. Por fim, participaram 322 educandos. (ESCOLA CENTRO-OESTE, 2001).

Essas atividades buscavam um público não exclusivamente ligado ao movimento sindical, sendo parte dele composto por desempregados, aposentados, trabalhadores informais, estudantes universitários, assentados rurais, membros de ONGs, entre outros. (CUT, 2000, p. 9-10).

A pluralidade dos educandos é uma característica que se repete no Programa de Educação Integral do Trabalhador, cujo objetivo foi a qualificação profissional combinada à titulação escolar. Inicialmente, o programa contou com três núcleos em Brasília e três em Goiânia, atendendo um total de 420 educandos. Em 2001, foram abertos mais quatro núcleos, fixados em Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, elevando para 660 o número de educandos. (ESCOLA CENTRO OESTE, 2001, p. 10). As atividades aconteciam “prioritariamente, em espaços públicos e comunitários, pois a participação local é um dos objetivos do programa [...]” (Ibid., p. 10).

O público alvo era composto, essencialmente, por trabalhadores rurais, assentados, acampados, assalariados, trabalhadores da agricultura familiar, cooperados, indígenas, pescadores, trabalhadores precários, temporários, informais, domésticas, aposentados, desempregados, jovens e mulheres excluídos da educação escolar formal. (Ibid., p. 13).

Esse programa visava

[...] atuar com um público que tem sido pouco atingido pelas políticas de educação de jovens e adultos dos estados; estabelecer o vínculo de desenvolvimento sustentável e solidário, com vistas à criação de trabalho e renda; capacitar aqueles que já trabalham, bem como estimular os que buscam o primeiro emprego ou que correm o risco de ficarem desempregados no campo em decorrência do avanço do capitalismo e da tecnologia, e, finalmente a pensar uma forma diferenciada de inserção no mundo do trabalho. (Ibid., p. 17).

O crescimento da Central nessas regiões não se deu dentro dos moldes tradicionais, isto é, a partir da formação de sindicatos, federações e confederações por ramos e/ou categorias profissionais, como era habitual nas regiões mais tradicionais como sudeste, sul e o nordeste. A especificidade do centro-oeste, marcadamente rural, com grandes contingentes de trabalhadores informais e sem parques industriais e/ou grandes empresas, favorecia uma expansão de novo tipo. Nesse caso, além das atividades de qualificação profissional e de escolarização básica, as atividades de formação voltadas à organização de “empreendimentos solidários”, cooperativas e afins desempenharam papel importante para a consolidação da CUT nessas localidades menos dinâmicas.

Outras escolas orgânicas da entidade são também fortemente impactadas pelas discussões do “desenvolvimento sustentável e solidário”, da promoção de políticas públicas e da qualificação profissional visando o *lumpensinato*. Para demonstrar isso, expomos no quadro a seguir o calendário de atividades da Escola Sindical 7 de Outubro. Em seu plano de trabalho para o ano 2000, estavam previstas 23 atividades, sendo 3 delas diretamente ligadas à formação de dirigentes de empreendimentos solidários, outras 5 à educação profissional, 2 à formação para atuação na formação de jovens e adultos do meio rural (Programa Semear) e mais 2 ligadas à atuação em fóruns de elaboração de políticas públicas. Isto é, mais da metade das atividades daquele ano (52,17%) estavam voltadas, direta ou indiretamente, à estratégia de expansão da CUT pelo subproletariado. (ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO, s/d).

Não só o número de atividades voltadas à questão das massas excluídas ou precariamente incluídas no mundo do trabalho formal foi maior nesse período, como a incidência dessa questão na estruturação dos planos de trabalho das escolas. A Escola Sindical São Paulo organizou seu plano de trabalho para o ano 2000 em quatro eixos: *Gestão da Política Nacional de Formação; Trabalho e Projeto Sindical; Desenvolvimento e Democracia; e Educação e Trabalho*. Os dois últimos parecem sintonizar a escola com as mais recentes diretrizes da formação cutista.

O eixo *Desenvolvimento e Democracia* tinha o papel de discutir a “[...] construção de um projeto alternativo, baseado em práticas solidárias de organização da produção e do trabalho, no desenvolvimento sustentável e na inclusão social” (ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO DA CUT, 2000, p. 4). O de *Educação e Trabalho*, que melhor sintetizava o espírito geral da formação cutista nessa passagem de século, tinha como finalidade reunir atividades e

[...] projetos voltados para a elevação da escolaridade para categorias específicas [...] que articulam a educação fundamental com iniciativas voltadas para promoção do desenvolvimento solidário e sustentável e para alternativas de geração de emprego e renda; [...] voltados para a qualificação de formadores e de gestores de políticas públicas [...] (ibid., p. 7).

É significativo que quatro eixos estruturantes do plano de trabalho da Escola Sindical São Paulo estivessem voltados às temáticas sensíveis a estratégia cutista

de aproximação ao subproletariado. A estratégia de crescimento entre os trabalhadores excluídos do trabalho formal – ou em vias de ser – tinha ressonância em São Paulo, isto é, no estado que menos de duas décadas antes havia sido o berço do renascimento do movimento sindical brasileiro e palco das grandes greves operárias.

Martinho da Conceição, um dos coordenadores da Secretaria Nacional de Formação da CUT em 1999, afirmava que as exigências que o contexto histórico abriam à Central a possibilidade “[...] de responder às demandas da sua própria base social, mas também como possibilidade real de se colocar como importante voz interlocutora dos setores excluídos da sociedade.” (Forma&Conteúdo, 1999, p. 9).

Três anos mais tarde, João Felício, então presidente da Central, afirmava em entrevista à essa mesma revista:

[...] não tenho dúvidas de que a Formação desenvolve um papel fundamental no fortalecimento da nossa Central à medida em que abarca um leque muito amplo de dirigentes, educadores e, principalmente, de trabalhadores que estão excluídos do mercado de trabalho formal.

[...]

Hoje, considerando o nível de exclusão social, o sindicato que estiver apenas voltado para os interesses corporativos de sua categoria está fadado ao fracasso. (Forma&Conteúdo, 2002, p. 7).

Em suma, as formas alternativas de geração de emprego e renda, a qualificação profissional, a escolarização como defesa do trabalhador diante da reestruturação produtiva e a proposição do chamado desenvolvimento sustentável e solidário foram os motes da formação sindical nesse período.

Buscamos nesse capítulo não apenas demonstrar a incidência dos temas sensíveis à questão do subproletariado presentes nas propostas formativas da Central. Se, em alguns momentos, optamos pela descrição sumária dessas atividades, esse não é o objetivo central do capítulo. Primordialmente, nosso objetivo foi estabelecer uma relação entre o contexto da década de 1990 e a formação sindical, apontando algumas hipóteses sobre a inflexão que essa formação sofreu no período em questão. Nossa argumentação converge com a hipótese levantada por autores como Raylene Silva, para quem

[...] a crise do trabalho formal [...] e a necessidade de incorporar a crescente parcela dos excluídos do mercado formal de trabalho (trabalhadores informais e desempregados) aos sindicatos, é que a CUT defende que o movimento sindical formule e implemente políticas voltadas para atender as demandas apresentadas pelas novas formas de organização do trabalho. (SILVA, 2012, p.135-136).

Essa busca por uma nova fração da classe trabalhadora – o subproletariado – e a adaptação à estrutura descentralizada do Codefat impactou não só os temas e os eixos dos programas de formação como também seus referenciais pedagógicos, assunto que será tratado no capítulo seguinte.

4. As bases teóricas da formação sindical cutista: o desenvolvimento local, a participação cidadã e a apropriação dos fundamentos da Pedagogia Libertadora.

Além da disputa pelo FAT, quando da descentralização do CODEFAT na esfera municipal, existiram fatores de ordem *subjéctiva* que, uma vez postos à luz, nos permitem compreender a inclusão do *desenvolvimento local* e da *participação cidadã* entre as finalidades da formação sindical da CUT entre a última década do século XX e os primeiros anos do XXI. Nesse capítulo, propomos analisar os fundamentos teóricos e ideológicos da base pedagógica adotada pela Central em suas instâncias formativas.

Sendo toda pedagogia construída a partir de uma ideologia e essa, por sua vez, determinada em última instância pelas condições materiais de seu contexto gerador, a base pedagógica cutista deve ser compreendida a partir do contexto histórico da virada do século XX, que nos capítulos anteriores tratamos de apresentar.

Além do pensamento de matriz católica e militante gestado ao longo dos anos de chumbo, das influências do “eurocomunismo” e da social democracia europeia, a base teórico-ideológica cutista, a qual se liga também sua proposta pedagógica, foi influenciada por outros fatores. A centralidade da esfera local para a ação política também fazia parte do contexto específico da passagem do século XX ao XXI, caracterizado pelo aprofundamento das contradições resultantes da globalização. Nesse ambiente

foi se disseminando uma ideologia de apologia do local – que teve na afirmação ‘Pensar global, agir local’ sua expressão mais usual, fazendo, de certa forma, da limitação uma virtude, pois abandonava os espaços globais, onde se consolidava o neoliberalismo –, embora buscasse explorar todas as forças que essas referências locais permitiam. Assim, enquanto a globalização neoliberal avançava por cima, no plano internacional e nos Estados nacionais em processo de internacionalização, eram desenvolvidas experiências locais – de governo, de movimentos sociais, de políticas setoriais – que renovavam a prática social e política, quando as formas de luta tradicionais se mostravam impotentes: luta parlamentar, eleições, luta sindical tradicional. (SADER, 2002, p. 656-657).

Características específicas do contexto brasileiro também contribuíram para que a CUT redimensionasse o valor da localidade e da participação institucional no

seu horizonte de atuação. A Constituição de 1988, resultado do processo de abertura democrática dos anos 1980, abriu caminhos que favoreceram a participação social e a expansão dos conselhos pelo país, sendo a década de 1990, portanto, fortemente marcada pela transposição de experiências de participação popular para dentro dos novos espaços institucionais. Essa nova modalidade de atuação política – a *participação cidadã* – foi a marca de muitos dos novos governos, sobretudo dos governos petistas, sendo o Orçamento Participativo uma das principais referências.

A ênfase na participação institucional pode ser entendida como uma estratégia para tentar equilibrar a correlação de forças entre as oligarquias e as demais forças políticas tradicionais enraizadas no âmbito municipal/regional. Secco (2012) relaciona o entusiasmo do PT com a participação popular às crescentes vitórias do partido em âmbito municipal. Segundo esse autor, “uma compensação para a força conservadora dos lugares seriam os conselhos populares.” (SECCO, 2012, p. 90).

A proximidade da CUT ao ideário composto pela tríade *cidadania, participação, localidade* é explicitada na proposta formulada no 5º Concut (1994), que consistia na

extensão das formas de controle social sobre os fundos públicos, orçamentos públicos (via mecanismos de orçamento participativo) e políticas de interesse social, através de conselhos onde tenham assento com voz e voto as organizações dos trabalhadores, junto a outras da sociedade civil. (CUT, 1994, p. 24).

Esse entusiasmo com o advento de novos espaços institucionais de participação extrapolava a esfera estatal. No congresso seguinte, o próprio funcionamento interno da entidade deveria assimilar tais preceitos, chegando a ser proposto que

todas as entidades filiadas à CUT e instâncias orgânicas devem adotar o ‘orçamento participativo’, como forma de permitir a democratização na discussão sobre finanças e a melhor utilização dos recursos. (CUT, 1997, p. 60).

A Pedagogia Libertadora, ancorada em larga medida na obra de Paulo Freire, encontra-se em consonância com essa *cosmovisão localista/comunitária e participacionista*. Essa pedagogia foi de fundamental importância à conformação da

educação sindical cutista a esse ideário *cidadão*. Além do vínculo orgânico de Freire com o Partido dos Trabalhadores, o pedagogo pernambucano tornou-se uma das principais referências entre os formadores sindicais.¹⁶ Conhecido por sua atuação em movimentos de alfabetização e educação de jovens e adultos, os princípios da pedagogia freireana permearam as práticas formativas da CUT e outras organizações de trabalhadores ao longo do último quarto do século XX, gozando ainda de prestígio no início do século XXI.

Nesse capítulo, analisamos como os fundamentos da Pedagogia Libertadora foram apropriados pelos formadores da CUT no intuito de promover adequações necessárias à estratégia localista, participativa e “cidadã” adotada pela entidade. Primeiro, apresentamos os principais pontos da obra de Freire para, em seguida, estabelecermos a relação desse conteúdo com os aspectos da formação cutista. Assim, podemos compreender como ocorreu o processo de apropriação dessa teoria pedagógica, bem como sua mobilização visando a adequação da educação sindical aos propósitos da entidade.

4.1 Aspectos fundamentais da obra de Paulo Freire

Em textos como *Educação e realidade brasileira*, *Cartas à Guiné-Bissau* e *Pedagogia do Oprimido*, Freire define a educação como momento fundamental da “humanização” e instrumento importante à garantia da plena fruição da vida democrática. A educação, superados seus aspectos conservadores, teria um papel central no processo de integração nacional e, posteriormente, de libertação do oprimido. Apesar de terem sido escritos em momentos distintos, com distanciamento temporal significativo, há uma linha de continuidade que dá unidade a esses trabalhos.

Vemos em *Educação e realidade brasileira* a defesa de uma educação capaz de contribuir à superação do impasse que a sociedade brasileira vivia no final da década de 1950. A contradição fundamental que essa sociedade enfrentava era, segundo o autor, o descompasso entre a forte tendência à participação democrática

16 A aceitação de Paulo Freire não é unânime entre os sindicalistas, embora seu nome apareça com frequência entre os formadores, seja como alvo de críticas ou de elogios. Cf: MARTINS, M. Educação, movimento sindical e a polêmica em torno da proposta de ‘sindicato cidadão’. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.45, p. 153-173, mar2012 – ISSN: 1676-2584. P. 153-173.

aberta pelo processo de industrialização e urbanização do país e a tradição política-ideológica conservadora herdada do passado. Uma educação fundamentada no *princípio dialógico* seria, portanto, parte da solução desse impasse.

Nesse texto, a construção de uma democracia condizente com o estágio de desenvolvimento econômico do país seria o grande desafio do “[...] ser nacional – em caminho ou em busca de sua autenticidade, pela superação de seu estado colonial ou semi-colonial [...]” (FREIRE, 1959, p. 23). Educação, desenvolvimento e participação democrática deveriam caminhar conjuntamente, cabendo à primeira, formulada em novas bases, o papel de *conscientizar* o “ser nacional”. (FREIRE, 1959).

Nesse período, a obra de Freire é carregada de elementos típicos do desenvolvimentismo nacionalista. Clientelismo, coronelismo, dependência econômica, autoritarismo político e outros mecanismos de subordinação e massificação do povo eram identificados como os grandes impedimentos para o amadurecimento da vontade de soberania nacional, o desenvolvimento econômico e a integração do país. Nessa perspectiva, era imprescindível construir a república com base nos preceitos do Estado democrático de direito, a educação conscientizadora seria o meio para se atingir esses fins.

Em um contexto de acirramento dos conflitos entre forças políticas antagônicas no cenário brasileiro, a ideia de integração das massas trabalhadoras na vida política nacional ganhava importância. Como observou Manfredi (1978), por essa razão, as iniciativas de alfabetização passaram a ser bem-vistas e, até mesmo, encampadas pelos governos populistas, uma vez que, naquele período, a alfabetização era condição do direito ao voto. (MANFREDI, 1978).

A inclusão dos grupos subalternos, historicamente alijados de participação ativa nos processos políticos do país, era imprescindível à construção da democracia. Nesse sentido, a formação da consciência crítica pela via educacional não significava a aquisição de uma visão voltada à superação das relações sociais de produção capitalistas. Importava apenas a construção de uma sociedade democrática, política e socialmente inclusiva. Por isso, segundo Freire,

Não há democracia sem povo participante, paradoxo em que pretende nos conservar o reacionarismo. Não há povo, no sentido

legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de boa produtividade. Sem desenvolvimento harmonioso das estruturas econômicas. Daí, também, a promoção do país de ser semi-colonial, alienado ainda em várias manifestações de sua vida, em ser nacional, autêntico, estar intimamente ligada ao desenvolvimento econômico. E indispensavelmente ligada a uma posição nacionalista. (FREIRE, 1959, p. 27).

Em suma, a emancipação seria algo possível dentro dos limites do regime capitalista de produção. Seria uma tarefa do *povo*, em benefício da *nação*. Trata-se de uma interpretação que leva em conta a possibilidade da unificação da sociedade em uma entidade abstrata – o povo. Nessa perspectiva, não haveria espaço para uma leitura crítica que compreendesse a divisão da sociedade em classes. Esse processo de emancipação não comportaria momentos de ruptura revolucionária das estruturas fundantes dessa sociedade, apenas a superação dos elementos tradicionais impeditivos da modernização.

A “consciência crítica” proposta por Freire não é crítica ao capitalismo, não coloca em questão as estruturas econômicas decisivas como a propriedade privada dos meios de produção e as relações sociais dela decorrentes. (MANFREDI, 1978) Nessa perspectiva, o marginalizado é o sujeito excluído politicamente, isto é, aquele sem condições de participar dos processos decisórios que compõem o quadro de desenvolvimento nacional. Por outro lado, o sujeito emancipado é aquele que participa, e a consciência da importância dessa participação advém da própria participação. Nas palavras de Freire:

Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje, de que o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas expectador dele. (FREIRE, 1959, p. 13-14).

Essa passagem revela outro aspecto igualmente marcante da obra de Freire, que é a exaltação da *localidade*. Em diversos momentos, a realidade imediata – o

bairro, a escola do filho, a empresa onde o sujeito trabalha etc. – é vista como escala privilegiada da ação política. Participação e localidade se complementam, sendo a primeira ao mesmo tempo palco e objeto de transformação da segunda. Não por acaso, os partidos políticos – organizações de abrangência nacional – não se encontram entre os espaços de atuação apresentados na passagem acima. Ainda que a construção da nação e do povo seja representada como necessidade da atualidade brasileira, essa construção deveria partir de baixo para cima, isto é, do nível local ao nacional. Essa perspectiva é mais um ponto de aproximação da obra de Freire com a chamada Teologia da Libertação.

A ênfase na localidade pode ser relacionada ao padrão de “militância” próprio dos setores à esquerda da Igreja Católica, conforme descrito no segundo capítulo do presente trabalho. As Comunidades Eclesiais de Base e outras organizações comunitárias e de bairros foram, como vimos, os poucos organismos da sociedade civil que conquistaram relativa capilaridade nas massas populares ao longo da ditadura civil-militar inaugurada em 1964. Boff colocava a questão nos seguintes termos: “Por onde anda o teólogo da libertação? Você o encontra nas bases. Ele está ligado a uma comunidade concreta, inserido vitalmente nela.” (BOFF, 1986, p. 34).

Outras matrizes constitutivas da pedagogia freireana também corroboravam a perspectiva localista. Esse é o caso do escolanovismo, a essa altura, uma das principais tendências pedagógicas de oposição ao chamado ensino tradicional. Já na introdução da tese aqui destacada, Freire colocava-se ao lado de Anísio Teixeira sobre os benefícios da descentralização do ensino. A passagem é longa, mas vale a pena ser apresentada na íntegra:

É este gosto da verticalidade, do autoritarismo, enraizado em nossas matrizes culturológicas, que refletem a nossa ‘inexperiência democrática’, em outro lugar deste trabalho detidamente tratada, que nos faz insistir, mais do que tudo, neste centralismo asfixiante em que nos debatemos. ‘A grande reforma da educação, afirma Anísio Teixeira, é, assim uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais’. (FREIRE, 1959, p. 10).

Freire segue no parágrafo seguinte defendendo que

Esta descentralização, de que resultaria, forçosamente, um crescente encontro entre o planejamento educacional e as condições locais e regionais, é que daria ao processo educativo brasileiro o sentido de organicidade de que tanto se ressentia ele. Citemos mais uma vez o mestre Anísio Teixeira: 'está claro, diz ele, que essa escola, nacional por excelência, a escola de formação do brasileiro não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida, para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns'. (FREIRE, 1959, p. 11).

Publicado quatorze anos depois desse trabalho, *Cartas à Guiné-Bissau* dá continuidade aos pontos destacados acima. Incumbido de contribuir com a construção do sistema de ensino da Guiné-Bissau, país que havia recentemente conquistado a independência, nessa obra Freire aprofunda seu entusiasmo com a construção da nação e do povo soberano, com a democracia e com a educação como pedra de toque desse processo.

Nesse texto, é evidente que a cada sociedade corresponde um tipo de educação, sendo ela colonial nas sociedades coloniais e libertadora nas sociedades libertadas. No primeiro caso, a educação teria a finalidade de formar para a reprodução da condição de inferioridade do povo colonizado, para a sua subordinação ao povo colonizador e para o seu apagamento cultural. No caso da Guiné-Bissau essa *educação colonial* tinha como objetivo "[...] a 'desafricanização' dos nacionais [...]", sendo ela essencialmente "[...] discriminadora, mediocrementemente verbalista [...]". (FREIRE, 1978, p. 15).

Na nova sociedade – a sociedade libertada e descolonizada – a educação representaria o oposto daquilo que caracterizava a educação no período colonial. Os colonizados, "quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de 'descolonização das mentes', [...] processo que se alonga no que Amílcar Cabral chamava de 'reafricanização das mentalidades'". (ibid., p. 16). Em suma, a construção da soberania popular e a integração política e cultural da nação seriam, novamente, os objetivos da educação.

Freire dividia os países em dois grupos que formavam polos antitéticos: os países colonialistas e os países colonizados ou semi-colonizados. Repete-se na Guiné-Bissau o enredo problemático estudado por Freire em sua tese de doutorado

sobre a educação no Brasil. Ou seja, também no país africano em questão, os problemas subjetivos herdados do passado colonial precisariam ser superados para que o desenvolvimento harmonioso da nação tivesse vez. Para isso fazia-se necessária uma educação condizente com os novos propósitos de soberania popular e nacional.

Em suma, esse ideal do povo participativo, de papel ativo do sujeito, da integração dos elementos outrora excluídos no processo de construção da nova sociedade etc., permeia a Pedagogia Libertadora. Elemento fundamental da concepção freireana de democracia, o *diálogo* é central também na relação entre educadores e educandos. Segundo Freire, para ser libertadora, a educação deve promover a dissolução da dicotomia entre ensino e aprendizagem, reforçada pela relação de verticalidade entre educadores e educandos, relação que outrora estabelecera o colonizador com o colonizado. Nas suas palavras:

A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também, de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e aos educandos da Guiné-Bissau sem com eles aprender. Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender. (FREIRE, 1978, p. 11-12).

A crítica à educação colonialista apresentava os mesmos fundamentos da crítica que Freire dirigia à “educação bancária” em *Pedagogia do Oprimido*, ambas descritas como excessivamente verbalistas e autoritárias. A crítica da chamada pedagogia tradicional é uma das principais marcas de Freire.

Deriva desse apreço pelo papel ativo do sujeito na construção da nação uma posição epistemológica característica da pedagogia Libertadora: *a noção do conhecimento enquanto produção coletiva, viabilizada pelo diálogo entre educadores e educandos sobre problemas candentes da realidade local/nacional*. Em suas palavras, “[...] nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto.” (ibid., p. 13).

Se para a pedagogia freireana não deve haver transmissão de conhecimentos, consequentemente não deve haver conteúdos prévios a serem ministrados. A fixação de conteúdos equivaleria ao expediente da “educação colonialista” ou “bancária” que pressupõe um polo ativo e outro passivo, um estritamente educador e outro estritamente educando, sendo o primeiro o responsável pelos conteúdos e pela condução geral do processo educativo.

É nesse sentido que Freire afirma partir “[...] de uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução ‘empacotada’ ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida.” (FREIRE, 1978, p. 11). Paradoxalmente, o paradigma da Pedagogia Libertadora se apresenta como sendo anti-paradigmático, em outras palavras, uma pedagogia contra modelos pedagógicos bem definidos. É essa concepção que inspira a passagem a seguir:

Se algo que fizéramos no Brasil repetimos tal qual no Chile, foi exatamente não separar, de um lado, o ato de ensinar do de aprender; de outro, não tentar superpor ao contexto chileno o que havíamos feito de maneira distinta nos diferentes contextos brasileiros. Na verdade, as experiências não se transplantam, se reinventam. Porque, disto convencidos, uma de nossas preocupações básicas, permanentes, durante todo o tempo em que nos preparávamos, em equipe, para a primeira visita à Guiné-Bissau, foi a de nos vigiar quanto à tentação de superestimando este ou aquele aspecto desta ou daquela experiência de que antes participáramos, pretender emprestar-lhes validade universal. (ibid., p. 12).

Ao negar a universalidade, Freire nega a possibilidade de uma pedagogia capaz de apreender a *realidade como totalidade concreta*, sendo possível apenas a apreensão dos fenômenos ao nível da consciência *empírica*. (KOSIK, 1976; LUKÁCS, 2003). Em outras palavras, a análise crítica da realidade reduz-se à análise da realidade imediata, ou seja, ao plano dos fenômenos tal como eles se apresentam ao mundo da *pseudoconcreticidade*. (KOSIK, 1976).

Como em sua tese de doutoramento, aqui, novamente, a realidade é constituída a partir de definições geográficas (local, regional) e político-ideológicas (nação). Não há apontamentos sobre o papel da infraestrutura econômica na determinação da realidade. Ainda que sejam feitas referências às classes sociais, trata-se antes do emprego formal de um termo do que do uso do conceito, sendo, além disso, residual sua incidência no léxico freireano.

Por fim, vemos em *Pedagogia do Oprimido*, obra que reúne e aprofunda as reflexões aqui apontadas como os princípios da Pedagogia Libertadora, um reposicionamento de Freire em relação às propostas contidas em sua tese defendida cerca de dez anos antes. Contudo, consideramos que tal reposicionamento não autoriza falarmos em rupturas ou descontinuidades no pensamento desse autor, uma vez que os elementos fundamentais de sua pedagogia são preservados.

Nessa obra, a que mais contribuiu para divulgar Freire nos meios educacionais, as representações emprestadas do ideário burguês – nação, povo, soberania nacional etc. – são atenuadas, dando lugar a outras categorias e conceitos. Um exemplo é o conceito de *oprimido* que, embora já visível em textos anteriores, emerge fortemente nessa obra, tornando-se central no quadro conceitual da Pedagogia Libertadora. Esse conceito desempenha um papel semelhante daquele outrora representado pela categoria *povo*. Apesar dessa mudança conceitual, o sujeito explorado continua sendo definido independentemente das relações sociais de produção, isto é, da dinâmica do modo capitalista de produção.

Na seção de abertura da *Pedagogia do Oprimido*, intitulada *Primeiras palavras*, Freire dedica a obra “aos esfarrapados do mundo”. Nota-se que esse sujeito oprimido ilustrado na dedicatória é basicamente igual ao oprimido representado pela Teologia da Libertação. Além do sujeito oprimido, há ainda entre a TL e a PO outras características semelhantes, tais como a existência de uma narrativa humanista comum: os homens estão inseridos numa ordem social profundamente desigual, geradora de uma opressão que diminui a humanidade tanto dos oprimidos quanto dos opressores. Essa opressão não estaria necessariamente ligada ao processo produtivo, embora seja a pobreza material o fator produtor do sujeito da *libertação*.

A *Pedagogia do Oprimido* apresenta, tal como as duas outras obras aqui destacadas, a perspectiva da transformação social, nesse caso, a superação da ordem social opressora. Enquanto o *povo* era visto nas outras obras como o responsável pela construção da soberania nacional pela via da participação no processo democrático, a tarefa histórica do *oprimido* é outra, qual seja a “[...]”

superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (FREIRE, 2004, p. 35).

O *povo* é substituído pelo *oprimido* no processo histórico e, conseqüentemente, a construção da *ordem democrática* e da *nação soberana* cede lugar à *libertação*. Não obstante, mantém-se na obra de Freire a perspectiva da transformação social como processo sem rupturas com as estruturas do modo capitalista de produção. Em ambos os casos, a operação narrativa-conceitual permite o apagamento do conceito de *classe*. (SAVIANI, 2008, p. 416).

A transformação social é expressa por Freire da mesma maneira que pelos teólogos da libertação: o oprimido promove a *libertação*, não só a sua, mas de todos, incluídos aí os próprios opressores. Em suma, o conceito de libertação é inspirado ora pelo ideário que empolga as teorias de libertação nacional, ora pela perspectiva messiânica da TL. Mantém-se igualmente a proposta de que a atuação política transformadora tem na localidade a sua esfera primordial de objetivação. Os incentivos à participação no âmbito local não aparece de forma explícita em *Pedagogia do Oprimido* como evidenciamos em sua tese de doutorado, entretanto, é possível encontrar esse postulado em alguns pontos do desenvolvimento de sua teoria pedagógica.

Freire define os contornos de sua pedagogia mantendo-se coerente a ideia de que a educação é um elemento fundamental à realização da superação da ordem social opressora. A educação libertadora é aquela que parte da realidade dos educandos e de suas representações acerca dela para oferecer respostas, ou seja, soluções que visem a transformação dessa realidade. Para Freire, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (FREIRE, 2004, p. 86).

Esse conteúdo programático, seja da educação ou da ação política, deve ser constituído pelos chamados “temas geradores”, questões problemáticas levantadas pelos educandos juntamente aos educadores. Em outras palavras, “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.” (ibid., p. 87).

Freire sugere um método para a investigação desses temas geradores, composto de diferentes etapas nas quais os educadores entram em contato com a comunidade local. Nesse processo,

Uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem [os educadores] representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam. [...] Não seria possível, nem no processo de investigação, nem nas primeiras fases do que a ele se segue, o da devolução da temática significativa como conteúdo programático, propor representações da realidade estranhas aos indivíduos. (FREIRE, 2004, p. 108).

Em suma, é do conjunto de situações conhecidas pelos indivíduos que os educadores devem partir. A educação deve emergir dos problemas da realidade imediata e retornar a ela com respostas e soluções reais. Cabe aos educadores, portanto, “[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.” (ibid., p. 86).

É verdade que um tema gerador não se esgota nele mesmo e que Freire busca estabelecer relações entre o imediato e a totalidade, questão que será retomada adiante. O que buscamos aqui é demonstrar que se manifesta novamente aquele entusiasmo pela ação na realidade imediata, questão desenvolvida por Freire em sua tese de doutorado. Outrora vista como condição à superação do passado antidemocrático e antiparticipativo na direção da construção nacional, a educação passava a ser concebida como instância necessária à *libertação dos oprimidos*, condição à superação dos problemas manifestos na realidade local imediata.

Essa emersão do educador na realidade imediata dos educandos, a supervalorização dos saberes populares, a ênfase na horizontalidade da relação educadores/educandos, entre outros aspectos, contribuem para uma interpretação que valoriza a dimensão prática em detrimento do aspecto teórico. A “cultura local”, os modos de fazer, o conhecimento popular, as concepções de mundo dos homens etc., são compreendidos como formas de conhecimento tão importantes quanto as teorias gerais. Qualquer tentativa da aplicação da teoria sem que essa esteja subordinada aos “saberes locais” é denunciada como *ativismo*, *sloganização*, *blábláblá*. (FREIRE, 2004). É verdade que essa relação entre o popular e o científico

tenta ser equacionada pelo conceito de *síntese cultural*, conforme discutiremos a seguir.

Passamos agora à análise da forma como esses fundamentos pedagógicos foram assimilados pelos educadores, coordenadores, dirigentes e demais envolvidos com a formação sindical na CUT.

4.2 A recepção da Pedagogia Libertadora pela CUT: praticismo e teoria, realidade imediata e totalidade.

Vimos brevemente que a Pedagogia Libertadora é abertamente contrária ao que chama de *educação bancária*, tendência tradicional do ensino em que professores e alunos se encontram em uma relação rigidamente hierarquizada, na qual os primeiros detêm e depositam os conhecimentos e os segundos são feitos “tábulas rasas”, responsáveis unicamente por ouvir e receber passivamente o conteúdo depositado. A Pedagogia Libertadora postula uma prática pedagógica oposta, baseada no princípio da construção do conhecimento como resultado de uma investigação coletiva que envolve professores e alunos relacionados horizontalmente.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire ressalta em diversos momentos da obra que “[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. [...] na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.” (FREIRE, 2004, p. 59).

Essa relação entre as partes fundamentais do processo pedagógico, fundada no diálogo, na observação e ação sobre a realidade, é sustentada por valores que remetem ao cristianismo. Nas palavras de Freire, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em *comunhão*, mediatizados pelo mundo.” (ibid., p. 69. Grifo nosso). Em outras passagens mais valores religiosos são explicitados, tal quando o autor se refere ao caráter dialógico da educação afirmando que “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia.” (ibid., p. 81).

Essa horizontalidade do ato educativo, de fazer com o povo e não para ele ou em nome dele, é algo semelhante ao que Boff entende ser a tarefa do teólogo da libertação que “[...] faz então teologia *com* o povo.” (BOFF L.; BOFF, C., 1986, p. 36). A teologia da libertação é construída não por teólogos especialistas, mas por aqueles que se encontram na comunidade, ao lado e não acima dos indivíduos que nela vivem. O mesmo ocorre com a pedagogia libertadora.

Na publicação *Educação Integral dos Trabalhadores – concretizando princípios*, podemos encontrar esse princípio da horizontalidade nas falas dos educadores da CUT. Uma das educadoras do Programa Integração relata que

[...] na metodologia trabalhada, o educador é também um aprendiz, não é o dono do saber, somos todos sujeitos da mesma história, ou seja, através do diálogo, da negociação podemos construir os nossos conteúdos, as discussões e debates procurando transformar e assim enfrentarmos os desafios sem precisarmos seguir rigorosamente um método específico...” (CUT, 2000, p. 42)

Todos os educadores atuantes nesse programa possuíam nível superior e experiência como docentes. Não há como saber como foi o contato desses educadores com a obra de Freire, se ele ocorreu durante a graduação ou no próprio movimento sindical, se foi um contato direto com as obras desse autor ou mediadas por intérpretes. Porém, é seguro afirmar que esse contato ocorreu, visto que os elementos fundamentais dessa pedagogia encontram-se presentes em diversas falas.

Destacamos o trecho a seguir, extraído da fala de outra educadora, encontrado na mesma publicação acima referida:

Depois de quatro meses de trabalho, no Programa Integração, a relação com os alunos-trabalhadores é de confiança, de intimidade e de uma interlocução mais igual. Estes iniciam gradativamente a juntar, organizar, dar sentido e unidade a esse ‘quebra-cabeças’ de informações desconstruídas, das quais ficaram como depositários durante a experiência no ensino convencional. (ibid., p. 43).

Não há uma referência explícita a pedagogia libertadora, mas seus elementos fundantes – a dimensão afetiva, a pressuposição de igualdade na relação educador/educando, a crítica ao caráter “bancário” do ensino regular – encontram-se presentes nessa fala e em várias outras.

Identificamos no relato sobre o caso da Escola Sindical Sul, presente na coletânea *Formação Sindical em Debate – Identidades e diversidades*, que além da adoção dos chamados “temas geradores”, em consonância com a proposta contida na *Pedagogia do Oprimido*, houve uma influência maior do pedagogo pernambucano. Segundo essa publicação, a partir de Paulo Freire houve a compreensão “[...] que a educação escolar tradicional acomoda e aliena, e que uma educação feita e voltada para os trabalhadores conscientiza e liberta, forma novos homens, novas mulheres e novos cidadãos”. (SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT, 1998, p. 74).

Mais adiante nesse mesmo texto, cuja autoria não foi identificada, a dimensão prática é apresentada como momento privilegiado da formação dos formadores

Nossos estudos devem ir além dos livros e textos, devem ser centrados também nos elementos concretos de nossa realidade [...] É isso que nos faz aprender. Aprendemos com os conhecimentos que já estão sistematizados, mas também com nossa própria vida e prática cotidiana. [...] Ao mesmo tempo, com suas posturas pedagógicas de estudiosos e pesquisadores, nossos educandos estarão também ensinando e incentivando seus educandos ao estudo e à pesquisa. Nesse sentido, nossos cursos são aperitivos, abre-alas, incentivadores do processo de *auto estudo* e da *pesquisa*. (ibid, p. 85. Grifos nossos).

Nessa passagem fica claro que o autor se apropria dos princípios pedagógicos freireanos a partir da chave das pedagogias do “aprender a aprender”. Duarte (2010) localiza tais pedagogias no bojo das pedagogias constituídas sob a égide do neoliberalismo. O construtivismo piagetiano seria a base dessas pedagogias marcadas, sobretudo, pelo esvaziamento dos conteúdos em função da valorização dos métodos, reduzindo o processo de ensino a resolução de problemas por meio de pesquisas. (DUARTE, 2010).

É possível identificar nessas falas o elogio ao princípio da produção do conhecimento como resultado da relação dialógica e horizontal entre educadores e educandos, em oposição ao método considerado tradicional, que estabelece os conteúdos *a priori*. Na fala de um dos educadores, que faz referência explícita à Freire, o esforço em valorizar a experiência dos educandos o leva à desvalorizar a teoria em função da prática. Segundo ele:

Assim, esta superação da metodologia tradicional, onde o educador somente repassa os conhecimentos, torna-se uma prática libertadora... Quero, neste sentido, destacar que, durante estes quatro módulos iniciais, essa experiência me possibilitou um vasto aprendizado através dos educandos. A experiência de vida repassada pelos educandos vale talvez muito mais do que vários anos de estudos teóricos. (SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT, 2000 p. 44).

Ao apropriar-se da obra de Freire a partir dessa chave interpretativa, isto é, à luz das pedagogias do “aprender a aprender”, os educadores retiravam a centralidade dos conteúdos, reduzindo as atividades formativas às atividades de pesquisa da realidade local dos educandos, atividades em que fins e meios não se diferenciam substancialmente.

No capítulo 3 do presente trabalho, vimos que as atividades da frente de Capacitação de Conselheiros das Comissões de Trabalho e Emprego do Programa Integral precisaram ser reformuladas e, conforme explicitamos, tais alterações foram feitas em função das demandas imediatas dos educandos, qual seja a instrumentalização para a atuação nos conselhos locais. Como vimos, a etapa preliminar, que consistia numa abordagem mais teórica da realidade por meio de análise da conjuntura e da problematização sobre as causas do desemprego, foi rejeitada pelos participantes, levando os educadores e coordenadores das atividades a suprimi-la. No lugar dela, foi colocada uma atividade que consistia no levantamento de dados preliminares sobre a localidade. Dados que subsidiaram a elaboração de propostas de políticas a serem encaminhadas aos conselhos dos respectivos municípios.

Há uma primazia da *prática* sobre a teoria verificável tanto nas falas acima citadas quanto na expectativa dos participantes das atividades do Programa Integral. Entendemos que a forma como a obra de Freire foi recebida produziu uma prática pedagógica que favoreceu o esvaziamento teórico-político da formação. De acordo com essa visão: a experiência, a prática, a convivência etc., dariam condições para o florescimento de um conhecimento superior ao teórico-científico, pois, no modelo freiriano, seria construído coletivamente e horizontalmente. Paradoxalmente, esse esvaziamento teórico da formação cutista busca respaldar-se teoricamente.

Em outras palavras, as atividades de formação ganham caráter praticista, satisfazendo os interesses imediatistas do público ao qual se destina a formação e, ao final, dada interpretação dos fundamentos freireanos – princípio da horizontalidade da relação educador-educando e do princípio do conhecimento como resultado do diálogo entre partes iguais – é acionada para corroborar tal prática.

A fala de uma das alunas de Manaus do Programa Vento Norte – acerca da elevação da escolaridade – ilustra esse caráter essencialmente voltado à ação imediata na localidade. Gisely assim descreve as contribuições do programa:

o que mudou foi o meu desempenho pois aumentou bastante a minha aprendizagem, pois eu era muito desenformada, passei a me empenhar mais para ajudar minha comunidade da qual eu faço parte (São Sebastião, Costa do Tuiué). No diálogo com minha família já repasso a eles os meus conhecimentos, passei a ter mais conhecimento das lutas e como devemos lutar pela nossa transformação no dia a dia com nossos companheiros. A metodologia usada não só facilitou o meu conhecimento e aprendizagem, mas também está me dando oportunidade de poder ser útil de alguma forma, me integrando mais junto com outros companheiros e companheiras a lutar mais e mais com o apoio de cada um para nunca desistir de reivindicar o que é nosso por direito e também que está alcançando a sua meta, fazendo com que cada um de nós se empenhe mais nesse trabalho. (ESCOLA SINDICAL CHICO MENDES, [2000b], p. 31).

A dimensão política da formação é reduzida ao agir local/comunitário. Além disso, a ação política busca a objetivação da cidadania e da participação. Os relatos de outros educandos do Vento Norte corroboram essa hipótese, tal como a fala de Valtaide de Almeida Alves, educando de Rondônia:

Estou achando muito importante a formação que estou recebendo, assim posso contribuir na família, na comunidade e principalmente nas nossas organizações [...] (ibid, p. 33).

A perspectiva cidadã, participativa e localista/comunitária é reforçada não só por educandos como por educadores, tal como demonstra a fala da Mariquinha, então coordenadora da Escola Sindical Chico Mendes, sobre o papel dessa escola:

Esse é um de nossos objetivos: fazer com que estas pessoas se sintam importantes; se sintam cidadãos e cidadãs dignas e que têm capacidade de intervir na sua realidade local. (ESCOLA SINDICAL CHICO MENDES, [2000a], p. 8).

Essas concepções também são comuns em publicações sobre outros programas de formação da CUT. É o caso da fala da educadora Silvane, destacada na publicação intitulada *O movimento sindical na formação dos trabalhadores*, que reúne relatos de educadores e educandos do Programa Integrar no Rio Grande do Sul

Como Educadora não tenho a pretensão de trabalhar todos os conhecimentos científicos [...]. Mas tenho que ter muito cuidado pois, não é só com a teoria que devo preocupar-me, mas sim com a prática, e devo vivenciá-la constantemente com os educandos. Não bastam só palavras, precisamos de ações reais. (CUT, 2001, p. 14).

São inúmeros os exemplos que corroboram essa perspectiva e esses estão fartamente documentados no material que dispomos. Citamos aqui algumas passagens que contemplam regiões e programas diversos. Em várias delas é perceptível que ação local ganha primazia sobre a teoria. A realidade imediatamente apreensível, fenomênica, se impõe a realidade concreta. (KOSIK, 1976).

Para a teoria marxista, a “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1976, p. 35). Ou seja, a totalidade é apreendida quando se estabelece a relação necessária entre as manifestações imediatas dessa totalidade (os fenômenos) e as estruturas que as determinam.

A apreensão da realidade como totalidade concreta exige do sujeito cognoscente a capacidade de fazer abstração dos fenômenos que compõem essa realidade, ou seja, “[...] o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte.” (KOSIK, 1976, p. 29-30). A análise da particularidade é o caminho para, a partir da ligação dela com o todo, atingir-se a totalidade concreta.

Esse movimento do abstrato ao concreto é fundamental ao método dialético. Nas palavras de Kosik,

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e

se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1976, p. 40-41)

Quando Freire afirma que “os ‘temas geradores’ podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular.” (FREIRE, 2004, p. 94), parece aproximar-se da categoria *totalidade* aqui apresentada. Segundo sua proposta metodológica, os conteúdos programáticos dos cursos de formação deveriam ser construídos a partir de temas particulares imediatos – os fenômenos – para então, serem estabelecidas as relações da parte com o todo; essa investigação do universo temático seria “[...] tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalizadas’ da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade*.” (FREIRE, 2004, p. 100).

O movimento de abstração dos fatos particulares para a elucidação do concreto é defendido na Pedagogia do Oprimido (Cf. FREIRE, 2004, p. 94-100). Contudo, ao explicar mais detalhadamente os princípios desse método, vemos que Freire difere da tradição marxista em um ponto fundamental. Quando afirma que a superação da particularidade em direção à totalidade ocorre pela busca dos “temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. (FREIRE, 2004, p. 94), Freire não propõe a identificação dos fatores determinantes dessa totalidade.

A realidade é apresentada como totalidade constituída por continentes, regiões, nações (países). Nessa perspectiva, a saída do particular em direção à totalidade é, na verdade, um movimento de aproximação e distanciamento de escalas geográficas. Esse é, ao nosso ver, um ponto de afastamento da Pedagogia Libertadora em relação ao marxismo.

A verificação de fenômenos que se repetem em espaços diferentes é outra característica da proposta metodológica dessa pedagogia:

Em círculos menos amplos, nos deparamos com temas e ‘situações-limites’, característicos de sociedades de um mesmo continente ou de continentes distintos, que têm nestes temas e nestas ‘situações-limites’ similitudes históricas. [...] Em círculos mais restritos, observaremos diversificações temáticas, dentro de uma mesma sociedade [...] (ibid., p. 95).

A crítica de Manfredi (1978) sobre o fato de Freire não apresentar “[...] em termos históricos a que tipo macroestrutural corresponderiam as chamadas ‘sociedades opressoras’.” (MANFREDI, 1978, p. 93-94) é pertinente, afinal, Freire não considera a totalidade como constitutiva da interação dialética entre a economia, a política e a sociedade. A causa última dos fenômenos não é posta em questão, sendo alçada à condição de preocupação central a identificação da repetição desses fenômenos e o encadeamento deles em determinadas épocas e regiões.

Quando nos referimos à causa última de determinação dos fatos particulares, estamos pensando nas esferas da infraestrutura e da superestrutura, bem como no tipo de relação que elas engendram. A passagem a seguir é elucidativa quanto a esse ponto fundamental, pois encerra a questão aqui levantada sobre a categoria *totalidade*. Marx afirma que

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. (MARX, 1987, 29-30).

Portanto, a compreensão da realidade concreta passa pela busca da totalidade das relações sociais de produção. Seguindo o método dialético de investigação, esses fenômenos devem ser abstraídos para que a realidade como totalidade concreta – o conjunto de estruturas e dinâmicas do modo de produção capitalista – possa ser compreendida.

As insuficiências do método freireano, que se limita às esferas geográficas e ignora as estruturas fundantes do modo de produção capitalista, aproxima-se da perspectiva de valorização do conhecimento baseado na experiência empírica, do cotidiano, chamado por Freire de “saber corporal”. Em suas palavras,

[...] essa é uma forma de conhecimento pela via do corpo. E o intelectual pode se enriquecer ao aprender com essa forma de conhecimento. Vê a intimidade que existe entre (por exemplo) um favelado e os limites de sua alegria. E essas pessoas vão transando com os limites de sua existência e vão aprendendo e vão resistindo e

vão realizando um saber corporal. É a água que não chega na casa, é o quarto que tá faltando em espaço, é o corpo que aprende em suas faltas. Eis aí uma forma de conhecimento direta. (NOGUEIRA; FREIRE, 2014, p. 40).

Em suma, a perda da perspectiva da totalidade – ou a totalidade compreendida como relação das diferentes escalas geográficas –, somada à supervalorização da localidade, geram uma perspectiva epistemológica que secundariza a importância do conhecimento teórico. A prática passa a ser o critério de legitimidade dos saberes.

Contudo, Freire não refuta a importância dos conhecimentos adquiridos fora do âmbito das comunidades e das práticas dos sujeitos nelas inseridos, diferente do que fazem muitos daqueles que se propõem interpretá-lo. Longe de negar a validade de conhecimentos universais, a pedagogia freireana afirma a necessidade da *síntese cultural*, resultado da interação entre uma cultura local e outra geral.

Na parte final de *Pedagogia do Oprimido*, podemos ler que a liderança popular – o mesmo pode ser aplicado ao educador popular – deve estar consciente de que seu papel não deve ser igual ao do opressor que promove a *invasão cultural*. O “mundo” das lideranças e educadores é compreendido como sendo distinto do “mundo” dos educandos, desse modo não deve haver uma tentativa de prevalência de um sobre o outro, e sim uma relação de complementariedade, sendo assim,

Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para sua ação. Uma e outro, na síntese, de certa forma renascem num saber e numa ação novos, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. [...] O saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquela. [...] Isto tudo implica que, na visão cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, como enriquecimento de ambos. [...] A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra. (FREIRE, 2004, p. 181).

Nesse sentido, a proposta de Freire é mais equilibrada do que a encontrada entre alguns de seus intérpretes. Os conhecimentos, de educadores e educandos, fundem-se, dando lugar a um novo conhecimento, sincrético por excelência. A síntese cultural,

[...] na teoria dialógica da ação, por isto mesmo que é *síntese*, não implica que devem ficar os objetivos da ação revolucionária amarrados às aspirações contidas na visão do mundo do povo. [...] Ao ser assim, em nome do respeito à visão popular do mundo, respeito que realmente deve haver, terminaria a liderança revolucionária apassivada àquela visão. [...] Nem invasão da liderança na visão popular do mundo, nem adaptação da liderança às aspirações, muitas vezes ingênuas, do povo. (ibid., p. 182).

O que Freire postula como sendo a síntese não é o resultado de um movimento dialético no qual tese e antítese negam-se e preservam-se ao mesmo tempo. Na acepção freireana, a síntese é a soma das “culturas” popular e teórica. Esse caráter somatório abre possibilidades a interpretações que podem sobrepor o valor de uma contribuição em detrimento da outra, o que parece ocorrer na apropriação cutista por nós analisada. Essa forma de interpretar a obra de Freire ligava-se às necessidades que, conforme vimos, afligiam a CUT naquele fim de século.

Passaremos agora à compreensão do funcionamento de outros conceitos do arcabouço teórico-pedagógico freireano nas discussões e proposições ocorridas no interior da Central.

4.3 A divisão social entre oprimidos e opressores no discurso cutista

Nossa hipótese é que a generalidade das categorias, conceitos e princípios contidos na Pedagogia Libertadora – sobretudo os conceitos de *oprimido* e *libertação*; a concepção do conhecimento como produto da investigação conjunta entre educadores e educandos; a não definição prévia de conteúdos e/ou programas – permitiram àqueles que as mobilizaram uma plasticidade confortável e uma ampla margem para formulações e atuações políticas.

O conceito de oprimido é capaz de abarcar os diversos segmentos da sociedade brasileira: negros, mulheres, LGBTs entre outros grupos que se formam em função de determinantes não estruturais. Essa unidade na diversidade inclui os trabalhadores como mais um entre os vários *segmentos oprimidos*, retirando do trabalho a centralidade que esse exerce na determinação da realidade.

O caderno de resoluções da 10ª Plenária Nacional da CUT, realizada em maio de 2002, traz exemplos de como a categoria oprimido foi mobilizada. Na seção

sobre a *Política de gênero*, fala-se em uma “identidade oprimida das mulheres”. (CUT, 2002, p. 68).

O termo volta a ser, mais uma vez, empregado na parte intitulada *Política racial da CUT*, onde aparece a deliberação de que “[...] a CUT estreite seus vínculos com o movimento negro organizado, a juventude e os demais setores oprimidos e marginalizados da sociedade, que podem levar a cabo a luta contra o racismo.” (CUT, 2002, p. 79). Nesse caso, a luta contra o racismo está articulada a questão racial e a perspectiva classista de sociedade. E assim, a CUT define que essa “[...] luta não é pela tão alardeada ‘cidadania negra’, defendida pela maioria, mas sim pela real liberação de negros e negras, no marco da luta de classes.” (idem, p. 78) Nesse caso, é observada a caracterização da sociedade brasileira como uma sociedade cuja divisão fundamental é representada pela dicotomia trabalhadores-burgueses. Contudo, essa forma de emprego do conceito nem sempre foi seguida.

Em outras ocasiões, a perspectiva classista desaparecia por completo, como no caso do trecho a seguir, extraído do caderno de resoluções da 9ª Plenária Nacional, realizada dois anos antes. No documento é possível ler que a importância da luta pela igualdade entre homens e mulheres deveria ter espaço dentro da CUT

Não apenas por ser uma tática importante para trazer mais companheiras a participar da luta sindical e política, mas porque as *reivindicações de gênero têm importância em si*. Por meio delas atingimos o lucro dos patrões e mobilizamos um setor tradicionalmente oprimido. (CUT, 1999, p. 75. Grifo nosso).

Isso demonstra que o conceito de oprimido era utilizado sem muito rigor, geralmente operado para identificar um sujeito genérico e carente de representação política. É difícil localizar o momento exato da adoção desse conceito, mas é seguro dizer que ele acompanha a inflexão mais geral pela qual a entidade passara ao longo dos anos 1990 (Cf. cap. 2). Sua incorporação ao léxico cutista acompanha o processo de hegemonização da central pela estratégia da “resistência propositiva ao neoliberalismo”, que pressupunha, entre outras coisas, a “[...] necessária vinculação dos interesses dos trabalhadores assalariados do setor ‘formal da economia’ aos interesses mais amplos setores da classe trabalhadora e do *povo oprimido*.” (CUT, 2000, p. 14. Grifo nosso).

A utilização desse conceito fundamentou uma prática formativa de novo tipo, mais adequada às novas exigências do momento. O conceito de *oprimido* ganhava espaço nas falas dos quadros dirigentes, entre secretários de formação, coordenadores, formadores e demais sujeitos diretamente ligados à formação sindical. Havia, portanto, coerência entre a linha política mais geral da entidade e seus organismos de formação.

Por exemplo, Martinho da Conceição, Coordenador da Secretaria Nacional de Formação da CUT, afirmava que o processo de reestruturação produtiva e as políticas neoliberais teriam levado à “diversificação da agenda” da entidade, pois levantavam questões que

[...] demandavam respostas prementes e eficientes [...] não apenas no sentido de responder às demandas da sua própria base social, mas também como possibilidade real de se colocar como importante voz interlocutora dos setores excluídos da sociedade. (Forma&Conteúdo, 1999, p. 9).

Nesse caso, o coordenador utiliza o termo *setores excluídos da sociedade*, noção próxima ao conceito de *oprimido*. Esse conceito abarca não só aqueles que sofrem discriminações pelas questões de sexo, raça e gênero, como também os desempregados e os setores mais vulneráveis da classe trabalhadora, aqueles trabalhadores excluídos e/ou precariamente integrados ao processo produtivo.

No desenvolvimento deste trabalho, partimos do princípio segundo o qual as ideologias são determinadas, em última instância, pela materialidade e que, portanto, a adesão da CUT a esse ideário não aconteceu de forma espontânea ou aleatória, pelas simpatias e convicções ideológicas da corrente majoritária, etc. Entendemos que a substituição do conceito de classe pelo de oprimido foi uma escolha feita pelas direções da Central em um contexto que impunha sérias limitações concretas à continuidade da prática sindical do chamado *novo sindicalismo*.

A ‘opção pelo oprimido’ fazia parte do processo de reposicionamento tático da entidade, *ligava-se às suas necessidades vitais de sustentação em um contexto marcado por mudanças e disputas por ampliação da base social do sindicalismo brasileiro*. Essa estratégia demonstra a consciência das direções quanto a “[...] existência de espaços de atuação às lideranças no sentido de delimitar estratégias

de consolidação de poder relativamente independentes das injunções estruturais.” (CARDOSO, 2003, p. 244). A CUT continuaria crescendo mesmo com a crise do emprego formal, das terceirizações e demais manifestações do processo de reestruturação produtiva. A busca pelo *oprimido* foi o meio encontrado para isso; a apropriação da pedagogia freireana justificava teoricamente essa investida.

Passado o período desenvolvimentista, as noções de nação e nacionalismo perdiam força mobilizadora. Entretanto, continuava havendo a tendência em falar em nome do conjunto da população, porém, esse conjunto apresentava, nos anos 90, menos homogeneidade do que no passado. Naquele final de século, representar o conjunto da população poderia significar a representação das partes, de setores e/ou regiões da sociedade brasileira, sendo o conjunto a soma de todas as partes. Essa forma fragmentária de pensar a estrutura social se reflete na própria estrutura interna da CUT: em 2003 é criada a Secretaria Nacional da Mulher Trabalhadora, prelúdio do que ocorreria no 10º Concut, em 2009, quando passaram a existir as secretarias de Juventude, Meio Ambiente, Saúde do Trabalhador e Combate ao Racismo. Essas secretarias representaram a perspectiva ideológica que a entidade assumia, na qual a luta política passava a ser concebida em termos de identidades fracionadas.

Posto isso, consideramos que a adesão a esse prisma ideológico, que leva em conta a divisão da sociedade em função de questões de gênero, etnia, geração, etc., e não mais em função da divisão social do trabalho, tem seu fundamento nos fenômenos que emergem da própria dinâmica do desenvolvimento capitalista. O crescimento de categorias de trabalhadores, outrora menos relevantes para o sindicalismo, é um fator fundamental. A Secretaria Nacional da Mulher Trabalhadora, por exemplo, foi criada enquanto João Felício ocupava a presidência da entidade. Seu sindicato de origem, a Apeoesp, representava uma das categorias que mais havia crescido na última década e que tinha uma predominância feminina em sua composição.

A virada do século XX ao XXI foi marcada, conforme indica a literatura (ANTUNES, 1999; CARDOSO, 2003; BRAGA, 2017), por um deslocamento do perfil da classe trabalhadora, cada vez mais feminina, jovem e negra, sobretudo nas funções mais precárias. Assim, a instituição das secretarias acima apontadas fazia

parte do rearranjo estratégico de disputa mais geral, posição adotada pelas centrais sindicais a partir das mudanças de perfil da classe trabalhadora brasileira. Em boa medida, essas secretarias promoveram atividades que significaram, ao menos para os segmentos que propunham agrupar, uma formação de caráter não sistematizado, mediatizada pela participação em conferências, encontros, reuniões, grupos, etc.

Em suma, a tarefa de “representar os trabalhadores” foi interpretada como sinônimo de incorporar as diferentes aspirações dos variados segmentos da população brasileira sem, contudo, fixar no trabalho o ponto catalizador desses segmentos. No limite, o eixo unificador desses setores seria a cidadania. Os fenômenos originados a partir do processo de reestruturação produtiva – o desemprego, o aumento da informalidade, etc. –, ou melhor, a diminuição da quantidade de trabalho concreto socialmente necessário à produção da riqueza material de uma determinada sociedade, foram interpretados como o fim do próprio trabalho como elemento determinante do ser social. Uma série de mudanças fenomênicas, de caráter morfológico (ANTUNES, 1999), foi interpretada de forma equivocada. Esse equívoco levou a troca do essencial pelo aparente. A concepção resultante redefinia a contradição fundamental da sociedade brasileira: o confronto entre capital-trabalho teria perdido espaço à contradição *opressores-oprimidos*.

Nessa perspectiva, a CUT deveria fazer política para o conjunto dos segmentos que constituem o *oprimido*, e não mais a classe trabalhadora *strictu sensu*. Em outras palavras, o sujeito coletivo clássico da organização sindical – a classe trabalhadora, fragmentada em diferentes ramos profissionais – dava lugar a um grupo não homogêneo (ou a uma miríade de grupos) identificado genericamente como *oprimido*.

No 7º Concut foi feito o balanço político da gestão 1997-2000, onde é destacado o papel da CUT na unificação das lutas setoriais em torno de si. O caderno de resoluções desse congresso revela que

a principal marca da atual gestão foi a afirmação de uma nova agenda sindical, a agenda de uma CUT cidadã. [...] uma nova agenda capaz de reconhecer e representar aspirações e necessidades do trabalhador para além do salário e que, em função de suas diferenças seja de idade, sexo, raça, procedência, escolaridade etc., sofre de forma diferente o impacto do desemprego, da diminuição de direitos e da exclusão. (CUT, 2000, p. 14).

É preciso ter em conta que essa guinada em direção ao *oprimido* não ocorreu a partir de orientações inteiramente novas. Havia elementos constitutivos da visão de mundo cutista, presentes antes mesmo de sua fundação, que contribuíam para essa abertura à pluralidade. Leôncio Martins Rodrigues destacou que, nos diversos encontros que precederam a criação da CUT, os católicos propunham uma organização que abarcasse um conjunto de entidades que fossem além dos sindicatos oficiais, capaz de incluir, por exemplo, pastorais e organizações comunitárias. (RODRIGUES, 1991). Essa ideia de envolver a luta sindical nas lutas sociais em andamento emergiu a partir do contato das lideranças grevistas do ABC com os católicos ao final dos anos 1970, contato que “contribuiu para que tal liderança abandonasse sua postura até certo ponto isolacionista, e procurasse inserir a luta sindical do ABC nos conflitos econômicos e políticos mais amplos que dividiam o Brasil de então.” (BOITO, 1999, p. 211).

As propostas de fundação da CUT como um guarda-chuva das lutas segmentadas presentes nos grupos subalternos da sociedade brasileira não ligadas diretamente ao trabalho, proposta inicial dos católicos, deve ser compreendida como formulação decorrente da leitura que esse grupo fazia da sociedade e da política brasileira. *Para eles, a unificação das lutas significaria a soma das lutas setoriais dos pobres sem necessariamente a realização de uma síntese capaz de garantir uma unidade consistente, uma hegemonia classista.*

Essa interpretação é resultado da forma como o instrumental analítico desses setores católicos foi constituído (CF. capítulo 2). Parte desse imaginário se deve a maneira como, historicamente, a Igreja Católica atuou na sociedade. Segundo Macedo (1986), a Igreja Católica deve ser compreendida a partir do *mito da unidade* que ela mesma cria e difunde

O imaginário do catolicismo é marcado por um projeto unitário e radical. Para preservar essa unidade, manter sua posição e preservar sua identidade, a Igreja como que abre para dentro. É ao compasso da tolerância religiosa que a igreja absorve a heresia que é incapaz de destruir, estimula a diferença, ao mesmo tempo que a incorpora sob sua *orientação protetora*, conforme explicitou Gramsci. Assim, as diferenças entre pessoas e grupos concretos são continuamente referidas à predominância do todo unitário, em cujo nome a Igreja fala e no qual respalda sua autoridade para lidar com

as diferenças. Reenquadra-as na dinâmica do conjunto sem, contudo, chegar a destruí-las. (MACEDO, 1986, p. 62-63).

Essa ideia da unidade que preserva a diversidade, que promove uma integração das partes pela *tolerância* e *aceitação* do diverso, não se restringe ao ordenamento da vida secular pela autoridade religiosa. Essa unidade, como bem identificou Macedo (1986), promove uma *universalidade genérica* que também desempenha papel importante na concepção política da Igreja e na representação que essa faz do Estado:

O interessante, no catolicismo, é essa capacidade histórica que tem revelado de conviver com a diversidade, ao mesmo tempo preservando-a e articulando-a sob uma universalidade genérica. É numa extensão dessa perspectiva que a Igreja vê como tarefa do Estado promover a harmonia do todo, embora ao nível mais restrito da nação e não do mundo, propiciando e defendendo o Bem Comum. A legitimidade do governo passa, assim, na visão da Igreja, por sua capacidade de promover o desenvolvimento harmonioso das pessoas e da coletividade resultante de sua agremiação, diminuindo as desigualdades através da promoção de uma elevada distribuição social da riqueza. (ibid., p.63).

Essa concepção fetichizada do Estado, presente no pensamento cristão, é encontrada nas formulações do sindicalismo de tipo propositivo esposado pela CUT. A participação nas Câmaras Setoriais, conselhos e demais instâncias tripartites deve ser compreendida à luz dessa chave de pensamento. Conforme vimos, o Estado seria uma arena pública de debates e confrontação das propostas das classes e suas frações, espaço onde os conflitos seriam, ao menos momentaneamente, suspensos pelo esforço conciliatório das partes em favor do bem comum. É essa visão unitária emprestada do catolicismo que nos ajuda a compreender a proposta contida na passagem reproduzida mais acima sobre a “nova agenda cidadã” da central, capaz de considerar outros sujeitos que não fossem mobilizados exclusivamente pela questão salarial/trabalhista.

A formação sindical precisava de uma base pedagógica que fosse conhecida pelos educadores e, ao mesmo tempo, capaz de justificar a ampliação de sua base social. É certo que a Pedagogia Libertadora não foi a única fonte de contribuições da pedagogia cutista, mas é necessário reconhecer que ela foi a principal.

Não por acaso, o público alvo das atividades da Escola Centro Oeste era composto por assentados, acampados, jovens e mulheres fora da escola regular, desempregados ou em situação de desemprego, pescadores, trabalhadores do setor informal, entre outros. (ESCOLA CENTRO-OESTE, 2001, p. 13).

No mesmo período, em material do *Programa de Elevação de Escolaridade de Trabalhadores Informais*, voltado aos educadores da Escola Nordeste, a proposta pedagógica da CUT é apresentada como sendo centrada “[...] na ampliação da competência da leitura e da escrita dos trabalhadores e trabalhadoras informais e rurais.” (ESCOLA DE FORMAÇÃO SINDICAL DA CUT NO NORDESTE; SOUZA, J. F., p.10, 2000). Vale notar que nenhuma menção é feita aos trabalhadores formais e urbanos.

Em entrevista, a então coordenadora geral da Escola Sindical Chico Mendes, Maria das Dores Miranda de Lima, explica que “[...] o público da escola era composto por desempregados, dirigentes sindicais, atingindo seringueiros, parteiras, índios, caboclos, negros.” (CUT, [2000a], p. 9).

Sabemos que na região Sul, o Programa Integrar, desenvolvido e encabeçado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), desdobrou-se em outra frente, denominada Programa Integrar para Desempregados (PID). A proposta era fomentar alternativas de emprego e renda. Pela publicação intitulada *O movimento sindical na formação dos trabalhadores* é possível saber que entre as chamadas “alternativas” encontrava-se a ocupação de uma fábrica, a formação de novas cooperativas e até a organização de oposições para a disputa da direção de uma cooperativa habitacional no município Erechim. Ao que parece, a central passou a organizar as disputas não apenas das estruturas sindicais tradicionais – sindicatos, federações, confederações – como também das cooperativas. O Sindicatos dos Metalúrgicos passaria a ter um departamento específico para acompanhar a implementação e o desenvolvimento das cooperativas. (CUT, 2001, p. 20-21).

Um balanço das atividades do PID na região do Alto Uruguai realizado em dezembro de 2000 revela que, ao longo dos quatro anos de funcionamento do programa, foram criadas dezessete “alternativas” (cooperativas) em um total de nove municípios, atingindo um total de 543 trabalhadores diretamente e 1945 indiretamente. (ibid., p. 21).

Decerto, esse crescimento atraía a atenção do movimento sindical que, mesmo em meio a um contexto de desemprego, conseguia ver demonstrações de reação à diminuição de suas bases sociais. Os trabalhadores tradicionalmente representados pelos sindicatos cutistas não perderiam sua importância, mas passariam a ter suas organizações voltadas, também, ao atendimento de outro sujeito: o *oprimido*. O espírito corporativo que envolve tradicionalmente os sindicatos era, assim, momentaneamente suspenso.

As iniciativas educativas destacadas acima seguem uma orientação nacional da CUT. A publicação acerca do Alto Uruguai reforça essa hipótese quando indica

o Sindicato dos Metalúrgicos vem seguindo a linha cutista, defendendo o trabalhador empregado e sendo propositivo na busca de alternativas de trabalho e renda aos desempregados. [...] passou a incorporar no seu plano de trabalho duas estratégias: acompanhar os trabalhadores com carteira assinada e autônomos, e desenvolver políticas de alternativa de trabalho e renda para os desempregados. (ibid., p. 20).

Carro chefe da expansão sindical cutista, as atividades de educação tinham o seu público alvo repetido exaustivamente em diversas publicações. Na lista abaixo, presente na publicação *A formação da CUT de norte a sul do Brasil*, a proeminência do *oprimido* entre o público alvo dos programas nacionais de formação aos demais é nítida:

- trabalhadores desempregados ou sob risco de desemprego;
- agricultores familiares;
- trabalhadores autônomos ou do setor informal da economia;
- jovens em situação de risco social;
- dirigente e assessores sindicais;
- gestores de políticas públicas e educação profissional;
- educadores; (CUT, 2000, p. 9).

Assim, compreendemos que o conceito de *oprimido* dava conta de abarcar tão diversos segmentos da sociedade – negros, mulheres, jovens, desempregados, trabalhadores rurais pobres, indígenas, entre outros –, algo que o conceito de classe parecia não garantir.

4.4 Horizontalidade entre educadores e educandos, construção coletiva do conhecimento e a flexibilidade dos conteúdos frente às questões imediatas

Um retorno ao Programa Integração nos fará compreender outro aspecto da formação cutista nesse período: a flexibilidade curricular em função dos problemas prático-imediatos da comunidade dirimia uma formação centrada em conteúdos previamente estipulados. Esse princípio pedagógico esteve apoiado em uma apropriação seletiva dos textos freireanos.

Em um texto conjunto, escrito na forma de diálogo, os autores Paulo Freire e Adriano Nogueira buscam esclarecer a questão da fixação de conteúdos prévios nos programas de Educação Popular. Nogueira afirma que “não há um programa, inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdos a serem ensinados.” (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 36).

Nossa hipótese é que esse fundamento abriu caminho para que o circunstancial se impusesse ao universal nas atividades formativas, sob o pretexto de combater um expediente típico da *educação bancária*: a relação hierarquizada entre educadores e educandos.

A crítica dessa hierarquização e da forma tradicional de conceber o conhecimento como algo dado *a priori*, bem como as alternativas a esses princípios – a horizontalidade da relação educador-educando e a concepção de um conhecimento produzido a partir do diálogo entre esses sujeitos mediante a análise dos fenômenos observados na realidade – constituiu-se como um importante instrumental da formação cutista. Em muitos casos, fundamentos importantes foram deixados de lado em função do imediatismo dos educandos.

No Programa Integração podemos perceber como essa flexibilidade apontada por Freire e Nogueira foi praticada pela CUT. Como vimos, esse programa contava com dois núcleos de turmas, divididos em função do nível escolar: o núcleo do Ensino Fundamental e o núcleo do Ensino Médio. No primeiro núcleo, havia dois educadores que se revezavam para dar conta de duas turmas, cada uma com trinta educandos. No núcleo do Ensino Médio, havia três professores para três turmas, cada uma com trinta educandos. Quanto à formação desses professores, no núcleo do Ensino Fundamental eram “[...] um com formação na área de exatas e outro na área de humanas.” (GARCIA et al., 2003, p. 23). Já o núcleo do Ensino Médio

contava com “[...] educadores com formação em áreas distintas: humanas, exatas e biológicas.” (ibid., p. 23).

Não há maiores detalhes sobre a formação desses educadores. A publicação citada traz uma noção muito vaga quando aponta “formação na área de humanas”, “formação na área de exatas”. Logo, o material não permite identificar se esses formadores tinham ou não passado por cursos de licenciatura, ou até mesmo em quais disciplinas eram habilitados a lecionar no ensino regular. De qualquer forma, esses educadores deveriam dar conta de quatro áreas do conhecimento: “Sujeito, Natureza & Desenvolvimento; Conhecimento & Tecnologia; Comunicação, Cultura & Sociedade e; Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda” (GARCIA et al., 2003, p.30).

Das 816 horas do núcleo do Ensino Fundamental, 720 deveriam ser cumpridas em sala de aula; e quanto às 1030 horas do núcleo do Ensino Médio, 900 deveriam ser cumpridas em sala (SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT, [2001], p. 41). Ainda que se tratasse de uma estrutura pequena, com uma proporção reduzida de alunos por educadores, a disposição de apenas dois docentes para quatro áreas do conhecimento distribuídas em uma carga horária extensa denota a falta de importância atribuída ao domínio dos conteúdos. A apresentação da grade curricular por áreas do conhecimento evidencia essa concepção.

Como essa condição precária da formação oferecida pôde ser legitimada? De acordo com a publicação que trata das bases do Projeto Político Pedagógico do programa de educação profissional da CUT,

Esta estrutura busca facilitar a materialização das estratégias metodológicas [...] o trabalho docente é redimensionado para além da especialidade de cada educador. Neste sentido, os educadores atuam como facilitadores e mediadores entre os saberes acumulados pelos educandos e os conhecimentos organizados cientificamente, de tal forma que educandos e educadores se tornem pesquisadores e produtores de conhecimento em torno da área estudada. (SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT, [2001], p. 42).

Na passagem acima, a caracterização dos educadores como “facilitadores e mediadores” recebe uma nota de rodapé explicativa onde uma passagem da *Pedagogia da Autonomia* é trazida para auxiliar a definição da função docente. Esse

esvaziamento do papel do professor é justificado a partir de uma dada interpretação do princípio da horizontalidade na relação professor-aluno proposta por Freire.

Vale dizer que essa interpretação da Pedagogia Libertadora não era a única formulação disponível que contribuía para a diminuição da importância docente. O momento da passagem da década de 1990 para os anos 2000 foi pródigo em revelar as chamadas “pedagogias negativas”, adjetivadas dessa forma “na medida em que aquilo que melhor às define é sua negação das formas clássicas de educação escolar” (DUARTE, 2010, p. 33). Para essas pedagogias, a assimilação de conteúdos deveria dar lugar à construção de esquemas, métodos, mecanismos que possibilitassem ao aluno a construção autônoma do conhecimento. E o conhecimento, por sua vez, é considerado válido quando tornado prático, aplicável na vida cotidiana e útil. Seguindo essa lógica, “o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica dos conteúdos escolares” (ibid., 2010, p.33). Professores e conteúdos ficariam em segundo plano, considerados, respectivamente, facilitadores e temas geradores. Os métodos importariam mais que os conteúdos; os professores/facilitadores sairiam do centro para dar lugar ao aluno ativo.

É justamente nessa linha das pedagogias negativas que a formação cutista apontava quando estabelecia currículos contendo apenas áreas gerais, sem conteúdos pré-estabelecidos. Essa tendência “negativa” é explícita no texto que subsidia o Projeto Político Pedagógico da CUT, onde consta que

A opção por Áreas de Conhecimento – que expressam eixos temáticos, ou seja, eixos articuladores entre os vários temas gerais e as particularidades – define-se mediante a perspectiva de romper com a estrutura curricular da educação formal, dividida em grades que incorporam conteúdos por disciplinas, tratadas de maneira fragmentada e abstrata [...] (SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT, [2001], p. 45).

Outro conceito recorrente nas publicações da CUT relativas à formação é o de *unidocência*. Embora pouco desenvolvido, ele desempenha um papel central no arranjo do Programa Integração e, pelo que constatamos, nutre-se de alguns referenciais freireanos. A CUT propõe que

Na perspectiva de romper com a lógica das disciplinas e especializações nas quais o percurso formativo centra-se nos conteúdos escolares, a proposta de unidocência no Programa

Integração visou desencadear um processo de ensino-aprendizagem a partir de temas geradores articulando as diversas áreas de conhecimento, buscando as relações e inter-relações com a vida concreta dos trabalhadores jovens e adultos, partindo e dialogando com conhecimentos trazidos por esses sujeitos para a reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos. (GARCIA et al., 2003, p. 28).

Uma das decorrências da visão excessivamente horizontalista da relação pedagógica presente em Paulo Freire é a definição do currículo de baixo para cima. A radicalização desse fundamento leva à compreensão de que o aluno tem um papel ativo não só no momento em que está inserido no processo de ensino-aprendizagem com o professor, mas também no momento que precede esse processo, ou seja, *na elaboração do conteúdo programático de sua própria formação*. Conforme vimos no início da presente seção, os conteúdos a serem trabalhados deveriam, nessa perspectiva, ser definidos por educandos e educadores em conjunto, em um processo de investigação que tem por objetivo identificar os chamados “temas geradores”. Nas palavras de Freire

Enquanto na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2004, p. 102).

O educador *unidocente* é diferente do *educador bancário*, pois ele se coloca no mesmo patamar hierárquico dos educandos, lecionando, ou melhor, dialogando a partir de temas geradores recolhidos da investigação conjunta que fazem com os educandos sobre as questões que esses trazem sobre a realidade que os cerca. Em suma, o professor é o facilitador/mediador discutido mais acima.

Essa abertura da elaboração do conteúdo programático aos educandos facilitava não só a emergência de imediatismos – como pudemos constatar na análise feita do Programa Integral na seção anterior –, mas a redução do ensino ao praticismo. Dessa forma, compreendemos duas dimensões do praticismo: a busca do atendimento das demandas imediatas, locais, “práticas”; e a postura epistemológica que pressupõe ser a prática o momento privilegiado do

conhecimento. Em ambos os casos, há a tendência da flexibilização dos conteúdos em favor dos problemas locais levantados pela experiência *empírica* dos educandos.

Essa concepção está presente nas formulações cutistas, como, por exemplo, quando se quis dar importância às atividades fora da sala de aula:

[...] o percurso formativo não se restringe aos estudos em sala, sendo enriquecido e complementado nas atividades extra-sala, que visam potencializar maior participação e diálogo entre os temas e conteúdos abordados e a *realidade regional e/ou setorial dos educandos*. (SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT, [2001], p. 43. Grifo nosso).

O argumento central desenvolvido nessa passagem consiste em focalizar o papel positivo que as atividades fora da sala de aula possuem. Contudo, destacamos desse trecho aquilo que é secundário na argumentação, porém revelador: a ideia de que a educação deve estar voltada ao *regional*, à localidade e ao *setorial*, isto é. a especificidade imediata dos educandos.

Não queremos aqui sugerir que o currículo do Programa Integração fosse totalmente elaborado de baixo para cima, sempre aberto às exigências dos educandos. Queremos argumentar que há uma ênfase excessiva na dimensão local da realidade e uma primazia do conhecimento advindo da prática sobre os conteúdos previamente estipulados.

As estratégias de ensino-aprendizagem que a própria CUT apresenta corrobora nossa hipótese

- Valorizar, priorizar e tomar o conhecimento acumulado dos educandos como pontos de partida do processo de ensino-aprendizagem, individual e coletivamente;
- Viabilizar a construção participativa e coletiva do conhecimento;
- Articular os aspectos advindos das mudanças no mundo do trabalho com outras áreas do conhecimento, abordando e relacionando o processo de construção e reconstrução histórico e social do homem e da sociedade a valores éticos e ao exercício da cidadania na comunidade;
- Considerar a especificidade/diversidade do público quanto ao gênero, etnia, escolaridade, idade, etc. (GARCIA et al., 2003, p. 32).

O que estamos afirmando aqui é que houve uma apropriação dos postulados freireanos por parte da CUT, especialmente por membros mais diretamente ligados às atividades de formação, que corroborava a estratégia de atuação da Central no âmbito local, o que dava abertura para uma formação necessariamente praticista,

utilitarista e imediatista. Por isso afirmamos que se trata de uma *apropriação possível*.

Dessa forma, essa interpretação não é resultado de uma leitura mal feita, ou de uma interpretação livre. A formação desenvolvida no interior da CUT jamais esteve desvinculada das estratégias políticas assumidas pela entidade ao longo de sua existência. A disputa pela representação dos segmentos marginalizados da sociedade brasileira tinha na oferta de atividades educativas a principal forma de avanço, por isso a formação subordinava-se aos interesses desses segmentos, assolado pelo fenômeno do desemprego estrutural daquele fim de século.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, entramos em contato com fontes documentais e com uma literatura acadêmica que nos possibilitou compreender a trajetória da CUT e de suas práticas de educação sindical na passagem da década de 1990 à 2000. Buscamos relacionar os processos de transformação no mundo do trabalho e na política brasileira com a redefinição das linhas gerais dessa educação, assim como as matrizes teórico-ideológicas que auxiliaram esse processo.

Vimos que o modelo de atuação sindical consolidado ao longo dos anos 90 foi resultado da interação entre a infraestrutura econômica, com o processo de reestruturação produtiva, e a superestrutura, na qual a política neoliberal desempenhou papel de destaque. Concordamos com Alves (2000) quando afirma que

Sob o novo complexo da reestruturação produtiva, num cenário de desemprego de massa e recessão da economia brasileira, imposta pela política neoliberal, tornar-se-iam claros os limites estruturais da prática sindical de confronto, de cariz classista. Como uma débil resposta política à crise do sindicalismo classista, de massas e de confronto, diante do novo 'bloco histórico' instaurado pela era neoliberal (da qual é parte importante o novo complexo de reestruturação produtiva), desenvolveram-se as estratégias sindicais propositivas, de cariz neocorporativo. (ALVES, 2000, p. 289).

Essa resposta, isto é, o sindicalismo propositivo, não foi um simples reflexo da estrutura econômica, foi a resposta que a CUT conseguiu contrapor aos desafios impostos por essa estrutura. A saída encontrada aos problemas conjunturais foi formulada a partir dos referenciais teórico-políticos disponíveis no interior da entidade. Assim, para além das determinações de ordem material, havia uma carga de intencionalidade; o sindicalismo propositivo foi, “[...] acima de tudo, um projeto político de cariz social-democrata adotado pela corrente majoritária da CUT [...]” (ALVES, 2000, p. 337).

A “resposta” cutista à crise dos anos 90 fundamentou-se em duas grandes matrizes político-ideológicas: a social-democracia e o catolicismo progressista. Quanto a primeira matriz, “a influência propositiva incorporaria, de certo modo, a lógica da social-democracia clássica. Nessa perspectiva, o sindicalismo – o trabalho organizado – surgiria como o ‘agente civilizatório do capital’.” (ALVES, 2000, p. 337).

É a partir dessa perspectiva que a Central passou a orientar sua atuação no cenário político nacional. A ideia de democratização do Estado e das relações de trabalho foram possíveis, em boa medida, pela concepção reformista típica da social-democracia, que aceita as relações sociais de produção capitalista e vê o Estado como promotor do bem-estar social, características marcantes também do *sindicalismo cidadão*.

Essa perspectiva fundamentou iniciativas educacionais cujo objetivo era a promoção do “desenvolvimento local, sustentável e solidário”. A formação de sindicalistas capazes de participar de espaços institucionais como gestores/formuladores de políticas de geração de emprego e renda, como pudemos analisar no terceiro capítulo, seguiu essa inspiração social-democrata. Como vimos, a dinâmica das atividades do Programa Integral voltadas à formação de conselheiros das comissões de emprego consistia em simular o funcionamento de um conselho tripartite, contando com a presença de autoridades do poder público, empresários e trabalhadores. A composição pluriclassista era vista como algo positivo; a possibilidade do estabelecimento de consensos visando o bem comum era estimulada.

De acordo com Boito (1999), “a Articulação sempre esteve próxima do sindicalismo de origem católica e social-democrata europeu.” (BOITO, 1999, p. 210). Sobre o catolicismo militante, inspirado na Teologia da Libertação e nas Comunidades Eclesiais de Base, é possível identificar a influência dessa corrente de pensamento sobre a CUT quando essa passa a privilegiar a atuação localizada e a buscar ampliar suas bases para além dos trabalhadores assalariados formais.

Vimos que no período anterior a fundação da Central, “havia uma convergência básica de concepções entre as partes: a opção preferencial pelos pobres dos teólogos convergia com o obreirismo combativo da liderança do ABC.” (BOITO, 1999, p. 211). O contato dos sindicalistas com os movimentos comunitários de inspiração cristã produziu um padrão de militância que, conforme analisado no segundo capítulo, adequava-se à localidade, ao meio popular, às demandas imediatas por moradia, saneamento, escolas e demais direitos que garantiriam a plena condição de cidadania. Essa disposição, latente ao longo dos anos 80, período de apogeu do sindicalismo classista, seria resgatada na década seguinte. A

reativação desse padrão de atuação, porém sem o protagonismo do operariado industrial, foi promovida visando novos propósitos.

As mudanças promovidas na tática geral da CUT e de sua linha formativa não respondiam apenas aos movimentos mais amplos da política neoliberal e da reestruturação produtiva, nem foram frutos do caprichos ideológico das lideranças da entidade. Como pudemos ver no terceiro capítulo, a descentralização da gestão do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), representada pela implantação de seu conselho administrativo, o CODEFAT, no âmbito municipal, levou a uma corrida das centrais sindicais às regiões menos dinâmicas da economia brasileira.

Nessa perspectiva, Cardoso (2003) acerta ao afirmar que, no contexto de crise do emprego formal e do sindicalismo,

as centrais também se renderam ao canto de sereia da ordem legal existente e, premidas pela crise financeira que se abateu sobre seus sindicatos filiados, tornaram-se agenciadoras de qualificação profissional para fazer jus a recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, o FAT. (CARDOSO, 2003, p. 306).

A dependência financeira dos órgãos de formação da Central em relação às entidades parceiras internacionais, sobretudo as europeias, não foi solucionada pela auto-sustentação; a dependência foi deslocada simplesmente das organizações estrangeiras para o Estado. Assim, a CUT se inseria na tendência histórica de fragilidade financeira das atividades educativas mantidas pelas organizações de trabalhadores, tendência observada no primeiro capítulo.

Nesse contexto, a Pedagogia Libertadora foi apropriada como a base pedagógica capaz de ajustar a formação cutista aos propósitos gerais da entidade. Vimos como o conceito de *oprimido*, central na obra de Paulo Freire, colaborou para a flexibilização da base social de representação da entidade. O crescimento da Central entre os setores marginalizados da classe trabalhadora – desempregados, trabalhadores informais, pequenos produtores – teve a educação como principal benefício oferecido.

A relação professor-aluno, na qual predomina a interação dialógica, isto é, a horizontalidade em termos de poder, foi fundamental à flexibilização da responsabilidade docente. A *unidocência*, baseada na negação do ensino por disciplinas fragmentadas e ministradas por especialistas, era a justificativa para a

redução do número de professores por turma, situação que pudemos analisar no terceiro capítulo, quando nos debruçamos sobre as experiências do Programa Integrar.

O modelo tradicional de organização escolar era criticado, embora o mesmo não fosse visível quando se tratava da certificação. A oferta de uma educação alternativa não vinha sozinha, a busca de certificação oficial era parte integrante do serviço educacional.

Vimos que, em mais de uma ocasião, a adequação dos conteúdos aos interesses imediatos do público-alvo dessas atividades era legitimada por uma utilização dos referenciais da Pedagogia Libertadora. A perspectiva freireana da construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo e da problematização da realidade imediata funcionava para justificar a redução do conteúdo político da formação. O praticismo da formação cutista era explicado pelas lacunas da obra de Freire.

Ao afirmar que “o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares. (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 34), a pedagogia freirana abre espaço para o desequilíbrio entre os dois tipos de conhecimentos – o popular e o científico –, tornando possível aos leitores a ênfase em um deles. É o que vimos nas entrevistas destacadas no último capítulo.

Quando afirmam que “o conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular e ele vai facilitar os programas de atuar que tu dizias; mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática.” (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 41), os formuladores dessa pedagogia fazem do papel do conhecimento sistematizado uma questão em aberto.

Vimos que a Pedagogia Libertadora assemelha-se à Teologia da Libertação em vários aspectos, sendo o ecletismo um deles. As tentativas de combinação de princípios teóricos e ideológicos diversos como o marxismo, o cristianismo, o nacionalismo desenvolvimentista e o anticolonialismo deram origem a uma formulação teórico-ideológica pouco coerente.

Esse ecletismo é perceptível nas fontes pesquisadas. Destacamos a seguir a fala de um dos educadores da Escola Sindical Sul que ilustra bem como

diferentes chaves de leitura eram acionadas nas argumentações dos sujeitos envolvidos com a formação sindical

O programa Formação de Formadores se desenvolveu sobre uma metodologia da educação popular que tem alguns pilares. O centro de toda essa pedagogia da educação popular está em cima de algumas ideias. A ideia de conhecer a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, criticar esta realidade para conhecê-la em sua profundidade, na sua essência, e atuar sobre essa realidade no sentido de transformá-la naquilo que nos incomoda, nos é desfavorável, essa é a base da nossa pedagogia. É uma pedagogia como diria Paulo Freire, que não passa somente pela leitura dos textos, das palavras, mas pela leitura das entrelinhas do contexto da realidade, busca desvendar que mundo é esse, que realidade é essa. E numa sociedade que é, claro, não é uma sociedade qualquer, é uma sociedade classista, uma sociedade capitalista, que sobrevive e se mantém principalmente pela exploração do homem pelo homem. Ou se preferir, talvez seja politicamente correto dizer exploração do homem e da mulher pelo próprio homem e pela própria mulher. A grande maioria das pessoas são trabalhadores (...) sobrevivem somente de sua força de trabalho (...) são o que classicamente chamamos como classe trabalhadora. A grande maioria dessa sociedade pertence a esta classe, no entanto, está tão explorada, esmagada, sofrida, que não consegue entender essa realidade. E isso não acontece por acaso, mas acontece também porque tem a força dos setores das classes dominantes da sociedade brasileira, que buscam construir instrumentos, ideologias ou disputas que mantenham essa classe assim como ela é, com a sua visão nublada, turvada, com sua alienação de todo o processo produtivo, do que acontece de fato na sociedade. O processo de formação/educação dos trabalhadores não é um processo novo, não é um processo recente mas no Brasil ele ganhou uma conotação especial, que é uma educação para a liberdade, uma educação libertadora. A educação que a CUT se propôs a fazer, ou que pelo menos foi um dos elementos centrais nos anos noventa, foi a ideia de uma educação libertadora que tivesse como elemento central a construção de uma visão crítica e de engajamento social, onde essas pessoas participantes do processo de educação estivessem então conseguindo entender essa realidade, compreender e buscar atuar para sua transformação. (SILVA, 2002, p. 223-224).

É possível distinguir três partes diferentes nessa fala: na primeira há a referência explícita a Paulo Freire para sustentar a ideia de uma pedagogia baseada tanto na teoria quanto na análise da realidade na qual o sujeito está inserido, uma educação capaz de dotar o sujeito de instrumentais suficientes para a análise crítica da sua realidade; na segunda parte há uma caracterização da realidade brasileira a partir de categorias marxistas: classe social, força de trabalho, alienação, processo

produtivo, ideologia; na terceira parte, por fim, há um retorno à pedagogia libertadora, apontada como a tendência pedagógica desenvolvida no interior da CUT como forma de superação da sociedade tal qual fora apresentada.

Diferente de Paulo Freire, o autor do trecho acima identifica a formação social brasileira como sendo capitalista, dividida em classes e cuja luta pressupõe uma dimensão ideológica. Mais adiante esse mesmo educador reafirma essa caracterização ao mesmo tempo em que explicita a orientação política que ele julga ter a formação cutista

O nosso curso de Formação de Formadores funcionava muito nesse sentido: uma sementeira de formar educadores, dirigentes, pessoas que estariam por aí transformando a ação de formação sindical (...) numa construção anticapitalista, que é uma construção de contra posição aos valores, posturas, ideias e estruturas socioeconômicas da sociedade na qual nós vivemos, uma sociedade capitalista. Por outro lado ele se espelhava em uma formação ou um projeto de formação socialista, ou seja, buscava construir nas pessoas valores de uma outra sociedade, organizada na ótica da solidariedade, na ótica da democracia, da participação popular e sindical. (SILVA, 2002, p. 225-226).

Essa dupla influência – Pedagogia Libertadora freireana e marxismo – é corroborada pela coordenadora Mariquinha, da Escola Sindical Chico Mendes, quando afirma que

Nossa linha pedagógica segue uma orientação dentro da Política Nacional de Formação da CUT, que leva em consideração a visão de ser humano e realidade, e na interação que surge a partir daí. Podemos afirmar que a proposta da CUT tem origem em três matrizes: a marxista, a religiosa e a popular; esta última tem como base a orientação paulofreireana. (ESCOLA SINDICAL CHICO MENDES, [2000], p. 7).

Vale aqui destacar a identificação da formação cutista com o socialismo, esse entendido como um conjunto de valores: solidariedade, democracia e participação. Não tratando de questões materiais, relativas a produção e distribuição da riqueza, a organização social do trabalho e outros aspectos caros a tradição socialista, o educador parece compreender o socialismo como uma espécie de ética.

A carência de uma definição clara, precisa, bem acabada sobre a perspectiva metodológica da CUT é algo que perpassa a história da entidade. Em sua pesquisa sobre a formação sindical na década de 1980, Portela (1990) constata a forma

imprecisa como a chamada “concepção metodológica dialética” é utilizada. Segundo ela

É unânime o reconhecimento de que a FS [formação sindical] deve partir da prática e a ela retornar já que é parte da ação sindical. A variação está em que um grupo delas – a linha CUT e a equipe do Dieese – objetiva, além da transmissão de conhecimentos, possibilitar a apropriação, por parte dos trabalhadores, de um método de análise da realidade, baseiam-se no que designam ‘Concepção Metodológica Dialética’, assumindo, por conseguinte, como pressuposto, que concebem dialeticamente a realidade. (PORTELA, 1990, p. 95).

Já nos tempos de atividade do Instituto Cajamar (INCA), uma das primeiras experiências educativas do movimento sindical recém-saído do período ditatorial, essa imprecisão se manifestava. Paulo Sérgio de Carvalho revela que

No Inca, desde o início, defendia-se a adoção de uma *concepção metodológica dialética*. No entanto não havia um debate aprofundado no conjunto dos formadores sobre o que exatamente significava isso. Havia um consenso genérico criado em torno da produção do professor Paulo Freire, porém excetuados os seminários mensais, realizados com ele em 1988, pouco se estudou de sua obra para fundamentar o trabalho que se iniciava. Vários dos formadores tinham bom conhecimento da obra de Paulo Freire, mas outros tantos a conheciam apenas de ouvir falar. (CUT, 1998, p. 19).

A ideia de um “consenso genérico” sobre a pedagogia freireana, o socialismo e o marxismo talvez é a melhor definição para a educação cutista naquele fim de século. Esse ecletismo é resultado da leitura seletiva promovida pelos sindicalistas envolvidos na promoção dessa educação que, conforme defendemos, foi um dos principais meios de expansão e sustentação da CUT no contexto geral da crise do sindicalismo.

Bibliografia

AFFONSO, C. **Relações (des)educativas entre o sindicalismo propositivo e o Estado no Brasil (1990-2000)**: contradições de uma experiência. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ALMEIDA, J. M. CIOSL não: barco furado. **Teoria e Debate**, São Paulo, s/v, n. 15. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/1991/08/01/ciosl-nao-barco-furado/>>. Acesso em: 06 set. 2018.

ALVES, G. Do "novo sindicalismo" à "concertação social". In.: **Revista de sociologia e política**. Curitiba, nº. 15, p. 111-124, nov. 2000.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, J. A. **Formação sindical e novo sindicalismo**: Análise de algumas experiências. 1989. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1989.

BEDUSCHI, M. L. **O Projeto Terra Solidária desenvolvido pela Escola Sul-CUT**: uma experiência cutista de educação profissional. 2003. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BETTO, F. Cristianismo e marxismo. In: LOWY, M. (Org.) **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. 3ª ed., São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

BOBBIO, N. **Direita e Esquerda**: razões e significados de uma distinção política. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

BOFF, L.; BOFF, C. **Como fazer Teologia da Libertação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

BOITO, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã Editora, 1999.

BRAGA, R. **A rebeldia do precariado**: trabalho e neoliberalismo no Sul Global. São Paulo: Boitempo, 2017.

CARDOSO, A. M. **Sindicatos, trabalhadores e a coqueluche neoliberal**: a era Vargas acabou? Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CARDOSO, A. M. **A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CARVALHO, P. S. A experiência do Instituto Cajamar na formação de formadores sindicais (1987-1992). In: CUT. **Sistematização de experiências de formação de educadores sindicais desenvolvidas pelas escolas da CUT (1988-1995)**. Formação Sindical em debate. n. 1, 1998.

CATÃO, F. **O que é Teologia da Libertação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CONCEIÇÃO, M. A formação sindical da CUT: entre os dilemas de um novo tempo. **Revista Forma & Conteúdo**, São Paulo, n. 7, p. 6-11, out. 1999.

CONCEIÇÃO, M.; MELLEIRO, W. **Política Nacional de Formação: história, princípios, concepção e organização nacional**. São Paulo: CUT, 1999.

CONCEIÇÃO, M. et al. A intervenção da CUT nas Políticas Públicas de Geração de Trabalho, Emprego, Renda e Educação dos trabalhadores: avaliação, resultados e ampliação de perspectivas. São Paulo: CUT, 2003.

CORRÊA, L. R. **“Disseram que voltei americanizado”**: relações sindicais Brasil-Estados Unidos na Ditadura Civil-Militar (1964-1978). 2013. 353 p. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CORRÊA, J. G. **Formação de trabalhadores e movimento sindical**: desenvolvimento e consolidação da Política Nacional de Formação da Central única dos Trabalhadores (CUT) na última década (1998-2008). 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-49. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

DURIGUETTO, M. L. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

DUSSEL, E. Teologia da Libertação e Marxismo. In: LOWY, M. (Org.) **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. 3ª ed., São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FAUSTO, B. **Trabalho urbano e conflito social (1890 – 1920)**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016

FÁVERO, O. MEB – Movimento de Educação de Base: primeiros tempos (1961-1966). In: **V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2004, Évora.

FAVRE, L. CIOSL sim – nem isolamento, nem retrocesso. **Teoria e Debate**, São Paulo, s/v, n. 15. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/1991/06/06/ciosl-sim-nem-isolamento-nem-retrocesso/>>. Acesso em: 06 set. 2018.

FISCHER, M. C. Caminhos da construção da formação de formadores em Educação Profissional. In: WATANABE, C. et al. **Formação de formadores para Educação Profissional**: a experiência da CUT 1998/1999. São Paulo, 2000.

FONSECA, R. L. O processo formativo da CUT na Capacitação de Conselheiros. In.: FONSECA, R. L. (Org.). **Capacitação de conselheiros das comissões de trabalho e emprego**: a experiência da CUT de 1998 a 1999. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2000.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. 141 f. Tese (Concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco), Recife, 1959.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em Educação Popular. 13ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, S. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, nº 2 (71), p. 241-251, Mai/Ago. 2013.

GARCIA, S. R. et al. **Educação Integral dos trabalhadores:** práticas em construção. São Paulo: CUT, 2003.

GOHN, M. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, A. C. **A invenção do trabalhismo.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. 5.

HARDMAN, F. F. **Nem pátria, nem patrão:** vida operária e cultura anarquista no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo (1840- 2011)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. S/D. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf>. Acesso em 01 out. 2018.

LARSEN, N. O eurocomunismo e seus sete preceitos. **Encontros com a Civilização Brasileira**, vol. 4, 1978.

LOPES, E. Escola Chico Mendes. In: WATANABE, C. et al. **Formação de formadores para Educação Profissional**: a experiência da CUT 1998/1999. São Paulo, 2000.

MACEDO, C. **Tempo de gênese**: o povo das Comunidades Eclesiais de Base. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MANFREDI, S. **Política**: educação popular. São Paulo: Editora Símbolo, 1978.

_____. As entidades sindicais e a educação dos trabalhadores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 47, p. 64-77, nov. 1983.

_____. **Educação sindical entre o conformismo e a crítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

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

_____. Desafios da CUT no campo da educação do trabalhador. In: ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO. **A CUT e os novos desafios da formação sindical e da educação**. São Paulo: CUT, 2000.

MANOEL, I. Ação Católica Brasileira: notas para estudo. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, p. 207-215, 1999.

MÁREK, F. Teorias da revolução e fases da transição. In: HOBBSBAWM, E. (Org.) **História do marxismo** – volume XI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MARTINS, M. Educação, movimento sindical e a polêmica em torno da proposta de 'sindicato cidadão'. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 45, p. 153-173, mar2012 – ISSN: 1676-2584. P. 153-173.

MARTINS, E. S. **Paulo Freire e a Teologia da Libertação**: aproximações. 2010. 125 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** – teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2005.

_____.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MONDAINI, M. A breve história do eurocomunismo. In: _____. **Do stalinismo à democracia**: Palmiro Togliatti e a construção da via italiana ao socialismo. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2011.

MOTTA, R. P. **Em guarda contra o “Perigo Vermelho”**: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva, 2002.

NASCIMENTO, C. Conselhos, Estado e Democracia. In.: FONSECA, R. L. (Org.). **Capacitação de conselheiros das comissões de trabalho e emprego**: a experiência da CUT de 1998 a 1999. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2000.

NETO, S. Reflexões sobre o Movimento Sindical e a Qualificação Profissional. In.: ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO. **A CUT e os novos desafios da formação sindical e da educação**. São Paulo: CUT, 2000.

NORONHA, E. G. Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, São Paulo, s/v, n. 76, p. 119-236, 2009.

OLIVEIRA, J. L. **O marxismo como teoria revolucionária na formação político-educativa dos trabalhadores versus a formação político-sindical cutista**: um exame onto-crítico. 2012, 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PINHEIRO, M. **Dos comitês populares democráticos (1945-1947) aos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964)**: uma história comparada. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PINHEIRO, P. S. O proletariado industrial na Primeira República. 2004 PINHEIRO, P. S. et. al. **O Brasil republicano**: sociedade e instituições (1889-1930). 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____.; HALL, M. M. **A classe operária no Brasil (1889-1930)**: o movimento operário. São Paulo: Alfa e Ômega, 1979.

POCHMAN, M.; BORGES, A. **“Era FHC”**: a regressão do trabalho. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002.

PORTELA, L. G. *A formação sindical no Brasil nos anos 80: concepções e práticas*. 1990. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

PRESTES, A. L. **Memória do PCB**: duas táticas e uma mesma estratégia – do ‘Manifesto de Agosto de 1950’ à ‘Declaração de Março de 1958’. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B7usajQayISFdGgzMVFPaEY3WWc/edit>>. Acesso em: 24 set. 2019.

RODRIGUES, L. M. **CUT**: os militantes e a ideologia. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009.

_____. Sindicalismo e classe operária (1930-1964). In: FAUSTO, B. (Org.). **O Brasil republicano**: sociedade e política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. As tendências políticas na formação das centrais sindicais. In: BOITO, A. (Org.) **O sindicalismo brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Industrialização e atitudes operárias**: estudo de um grupo de trabalhadores. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ssshp/pdf/rodrigues-9788579820229.pdf>>. Acesso em 13 out. 2018.

RODRIGUES, R. Uma nova dinâmica na construção do saber amazônico. In: WATANABE, C. et al. **Formação de formadores para Educação Profissional**: a experiência da CUT 1998/1999. São Paulo, 2000.

SADER, E. Para outras democracias. In: SANTOS, B. (Org.) **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 2002. p. 649-675.

_____. **O anjo torto**: esquerda (e direita) no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCO, L. **História do PT (1978-2010)**. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2012.

SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 29, p. 95-104, 2007.

SILVA, R. M. **A atuação da CUT no processo de expansão do cooperativismo no Brasil**: construção de uma estratégia de enfrentamento ao capital ou uma alternativa ao desemprego? 2012. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, S. A. **Escola Sindical Sul na execução da Política Nacional de Formação da CUT**: caminhos da educação de trabalhadores por trabalhadores. 2002. 304 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2002.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SKIDMORE, T. **De Castelo a Tancredo**: 1964-1985. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, N. R. **Formação profissional e ação sindical no Brasil**. 2006. 109 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

TEIXEIRA, R. D. A conversão da CUT e a relação com o FAT (1990-2000). **Revista História & Luta de Classes**. n. 5. p. 85-92, abr. 2008. Disponível em: <<http://dev.historiaelutadeclasses.com.br/#>>. Acesso em 13 out. 2018.

TRÓPIA, P. V. **Força Sindical**: política e ideologia no sindicalismo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. O sindicalismo brasileiro em disputa nos anos de 1990: origem, raízes sociais e adesão ativa da Força Sindical ao neoliberalismo. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 14, n. 26, p. 79-102, 2008.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação**: A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

VERAS, R. Algumas reflexões sobre o momento atual da relação da CUT com a questão da Educação. In.: ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO. **A CUT e os novos desafios da formação sindical e da educação**. São Paulo: CUT, 2000.

VERONESE, C. Sistematização: uma forma de entender e intervir na realidade social. In: FONSECA, R. L. (Org.). **Capacitação de conselheiros das comissões de trabalho e emprego**: a experiência da CUT de 1998 a 1999. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2000.

VIOTTI, E. A nova face do movimento operário na Primeira República. 1982, p. 287. **Revista brasileira de História**, São Paulo, 2 (4), p. 217-232, 1982.

WOODCOCK, G. **História das ideias e movimentos anarquistas**: o movimento. Porto Alegre: L&PM, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.199, de 16 de Janeiro de 1943. Cria a Comissão Técnica de Orientação Sindical, subordinada ao Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 19 jan. 1943. Seção 1. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5199-16-janeiro-1943-415198-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 set. 2019.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Avaliação externa da política nacional de formação da Central Única dos Trabalhadores**. São Paulo: Xamã, 1997.

_____. **Resoluções do 5º Congresso Nacional da CUT (CONCUT)**. 1994, Disponível em <<http://www.cut.org.br>>. Acesso em 06 set. 2018.

_____. **Resoluções do 6º Congresso Nacional da CUT (CONCUT)**. 1997, Disponível em <<http://www.cut.org.br>>. Acesso em 06 set. 2018.

_____. **Resoluções do 7º Congresso Nacional da CUT (CONCUT)**. 2000, Disponível em <<http://www.cut.org.br>>. Acesso em 06 set. 2018.

_____. **Resoluções da 5ª Plenária Nacional da CUT**. 1992. Disponível em <<http://www.cut.org.br>>. Acesso em 06 set. 2018.

_____. **Resoluções da 9ª Plenária Nacional da CUT**. 1999. Disponível em <<http://www.cut.org.br>>. Acesso em 06 set. 2018.

_____. **Resoluções da 10ª Plenária Nacional da CUT**. 2002. Disponível em <<http://www.cut.org.br>>. Acesso em 06 set. 2018.

ESCOLA CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO SINDICAL. **A educação integral do trabalhador para o desenvolvimento sustentável e solidário no Brasil central** – Projeto Político Pedagógico. Goiânia: CUT. 2001.

ESCOLA DE FORMAÇÃO SINDICAL DA CUT NO NORDESTE; SOUZA, J. F. **O ensino de Ciências Sociais** – livro da educadora e do educador. Recife: Edições Bagaço, 2000.

ESCOLA SINDICAL CHICO MENDES. **A experiência do Programa Integração na Escola Sindical Chico Mendes**. Rio Branco: Gráfica Imediata, [2000a].

ESCOLA SINDICAL CHICO MENDES. **Educação Popular na Amazônia na voz dos educandos e educadores do Programa Vento Norte**. [Porto Velho]:Gráfica Imediata, [2000b].

ESCOLA SINDICAL CHICO MENDES. **Caderno curricular 2: uma experiência de sistematização**. 2000.

ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO CUT. **Plano de formação da CUT São Paulo**. 2000.

ESCOLA SINDICAL SÃO PAULO. **Portugal, Holanda e Brasil: sindicatos, formação profissional e formação sindical**. Série Formação Sindical em Debate, vol. 4. 2000.

ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO. **Plano de trabalho 2000** – atividades. s/d.

ESCOLA SUL DA CUT. Sistematização das experiências dos cursos de formação de formadores (1994-1996). In: SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT. **Identities e diversidades**: sistematização de experiências de formação de educadores sindicais desenvolvidas pelas escolas da CUT (1998-1995), São Paulo: Vox Editora, 1998. p. 72-97.

FORMA & CONTEÚDO, Entrevista: A importância da II Conferência e os desafios da Política Nacional de Formação nos próximos períodos: a visão do Presidente Nacional da CUT. **Revista Forma & Conteúdo**, São Paulo, n. 11, p. 6-9, ago. 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sindicatos: indicadores sociais 2001**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Relatório de Gestão** – Informações financeiras do FAT. Brasília, 2001.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. **Resolução Política do V Congresso do Partido Comunista Brasileiro**. 1960. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/1960/09/congresso.htm>>. Acesso em: 24 set. 2019.

SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT. **Plano Nacional de Formação para 1999**.

SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT. **Bases do Projeto Político Pedagógico do Programa de Educação Profissional da CUT**. São Paulo, [2001].

SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CUT. **Educação Integral dos trabalhadores: concretizando princípios**. São Paulo: CUT, 2000.