

A CULTURA DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PLENA NEGADA

CULTURE OF WORK AND FULL EDUCATION DENIED

Maria Ciavatta¹

RESUMO

Destacamos o movimento reiterado das elites brasileiras em sonegar a educação como recurso de leitura e compreensão do mundo e de emancipação de todas as formas de opressão. Nas escolas operárias, dominavam as normas de disciplina, as obrigações para com o trabalho e o aprendizado das primeiras letras. Nas escolas do trabalho ou profissionais, predominavam as atividades manuais e eletromecânicas e elementos de cultura geral. As políticas educacionais acompanham a industrialização, criando novas escolas e novos cursos, sem abrir mão do dualismo educacional que acompanha a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social no país. No primeiro momento, apresentamos algumas questões teórico-metodológicas e o contexto geral da sociedade brasileira onde a subordinação ao trabalho sobrepõe-se à educação. A seguir apresentamos alguns aspectos da educação para filhos de trabalhadores nas primeiras décadas do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura do trabalho – Educação profissional – Educação dos trabalhadores

ABSTRACT

We emphasize the movement of the Brazilian elites repeated withholding education as a means of reading and understanding the world and the emancipation of all forms of oppression. Workers in schools, dominated the standards of discipline, obligations to work and learning from the first letters. In the schools of business or professional activities predominated manual and electromechanical elements and general culture.

Educational policies accompanying industrialization, create new schools and new courses, without giving up the dualism of education that follows the structure of class society and social inequality in the country. At first, we present some theoretical and methodological issues and the general context of Brazilian society where subordination to work takes precedence over education. The following are some aspects of education for children of workers in the first decades of the twentieth century.

KEYWORDS: Culture of work – Professional Education – Worker’s Education

INTRODUÇÃO

“Se as elites das classes dominantes olharem bem a realidade, o seu terror pânico emergirá dos efeitos patentes da degradação da escola pública ou de carências educacionais berrantes – não da abundância de oportunidades para todos, segundo seus talentos e vocações” (Florestan Fernandes, 1991).

Quais são as mediações históricas da baixa escolaridade dos trabalhadores brasileiros dos quais, perto de 50% não completaram os oito anos de escolaridade? Esses dados representam um duro contraste com as exigências da atual estrutura produtiva que, sob o mito da empregabilidade, transfere aos trabalhadores a responsabilidade pela formação profissional de modo a se tornarem empregáveis segundo as exigências do mercado. A negação de uma educação básica pública, de qualidade, gratuita, universalizada para toda a população tem um contraponto controverso na ênfase à preparação estrita para o trabalho que é oferecida ao longo do século XX e nas lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.

Chamou-nos a atenção na pesquisa “Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo”, a quase ausência do tema educação na lembrança dos antigos trabalhadores da fábrica têxtil Companhia Brasil Industrial criada em 1870, em Paracambi, estado do Rio de Janeiro. Apresentamos, neste trabalho, uma reflexão sobre a predominância da cultura do trabalho no Brasil como uma constante, em

detrimento de políticas públicas de elevação da escolaridade dos trabalhadores. O texto tem por base a pesquisa documental sobre o trabalho na antiga fábrica e as escolas de formação profissional que lá estão sendo instaladas a partir dos anos 2000 (Ciavatta, 2007) e sobre a Escola do Trabalho (1993), complementadas por fontes secundárias sobre e o trabalho e a educação dos trabalhadores das indústrias, nas primeiras décadas do século XX.

Metodologicamente, trabalhamos com os conceitos de totalidade social, mediação, contradição, que permitem recuperam a história como processo e a história como método, em determinados tempos e espaços, sob a ação dos sujeitos sociais. Utilizamos fontes documentais de época, através de entrevistas, e fontes secundárias de autores que se dedicaram a analisar as poucas oportunidades de educação para a população, principalmente os filhos de trabalhadores em escolas para os órfãos e “desfavorecidos da fortuna” e para filhos de trabalhadores nas vilas operárias de fábricas têxteis.

Em síntese, os resultados obtidos são a combinação estudo e trabalho. Nas escolas operárias, dominavam as normas de disciplina, as obrigações para com o trabalho e o aprendizado das primeiras letras. Nas escolas do trabalho ou profissionais, predominavam as atividades manuais e eletromecânicas e elementos de cultura geral. As políticas educacionais acompanham a industrialização, criando novas escolas e novos cursos, sem abrir mão do dualismo educacional que acompanha a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social no país. No primeiro momento, apresentamos algumas questões teórico-metodológicas e o contexto geral da sociedade brasileira onde a subordinação ao trabalho sobrepõe-se à educação. A seguir apresentamos alguns aspectos da educação para filhos de trabalhadores nas primeiras décadas do século XX.

1 MEDIAÇÕES HISTÓRICAS DA BAIXA ESCOLARIDADE DOS TRABALHADORES BRASILEIROS

Queremos, inicialmente, destacar o movimento reiterado das elites brasileiras em sonegar a educação como recurso de leitura e compreensão do mundo e de emancipação de todas as formas de opressão. Mas este não é um movimento de mão única. A história registra formas de lutas dos trabalhadores em vários aspectos da vida social, talvez, um pouco menos nas questões de educação, salvo entre os movimentos anarquistas do início do século XX.

Há na história da educação no país, um movimento reiterado de negar à grande massa da população as oportunidades educacionais para uma educação básica (fundamental e média) de qualidade. Se temos perto de 50% de trabalhadores que não completaram oito anos de escolaridade, temos mediações históricas que contribuíram para essa grave situação em pleno século XXI. Nas palavras de Durmeval Trigueiro Mendes (1983), “Se o ‘desengrossamento’ do povo até a limpidez, é tão dispendioso e ‘incerto’, por que não admitirmos a meia-educação?” (p. 58). O depoimento de uma ex-operária da Companhia Brasil Industrial de Paracambi traduz a prática dessa ideologia: “Porque na fábrica era assim: sabia as quatro operações, sabia escrever, sabia ler, fazia lá um ditadozinho. Pronto. Então passava a trabalhar diariamente. Antes era alternado como eu já falei. Eram duas turmas, depois daí passava diariamente” (apud Keller, 1997, p. 70).

Para esta análise cumpre introduzir, brevemente, os conceitos principais que nos orientam: reconstrução histórica, trabalho, história, totalidade social, mediação, contradição.¹ Partimos do conceito de reconstrução histórica, que implica considerar a história como processo e a história como método (Labastida, 1983). Na primeira afirmação, trata-se da história como realidade ontológica, a produção da existência a vida dos seres humanos em sociedade (Marx, 1979); na segunda asserção, trata-se de reproduzir os processos históricos no nível do pensamento, como concreto pensado, na reflexão teórica (Marx, 1977).

¹ Esta seção tem por base Ciavatta Franco (1990); Ciavatta (2007).

Neste sentido, a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações que constituem determinada totalidade. Conseqüentemente, as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade. As mediações são processos sociais complexos que permitem compreender os fenômenos não apenas enquanto objetos isolados ou na sua aparência, mas na sua historicidade no tempo e no espaço, portanto, no movimento da história e de sua transformação, com as conquistas e contradições que ela implica (Ciavatta, 2001).

Nas sociedades capitalistas do mundo moderno, devemos distinguir as mudanças ou rupturas, que mudam a natureza das relações sociais, das mudanças que trazem alterações, porém, mantêm a velha ordem social. Essa distinção nos permite compreender como as diversas formas de trabalho e de vínculos laborais, assim como as políticas educacionais, são definidos de acordo com as exigências e os valores da ordem produtiva e da ordem social..

O trabalho, que é a atividade fundante da sobrevivência do ser humano na transformação da natureza para obter os meios de vida, ocorre em uma dupla perspectiva: com sentido ontológico, de atividade criativa e fundamental; e nas formas históricas, socialmente produzidas no espaço das relações sociais capitalistas. A educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas ética e culturalmente elevados; e também ocorre em formas pragmáticas a serviço de interesses e valores do mercado.

Celso Suckow da Fonseca, o primeiro historiador do ensino industrial no Brasil (Fonseca, 1985), engenheiro liberal, resgata a educação negada nas muitas iniciativas de estender aos trabalhadores oportunidades de algum tipo de educação que puder romper a estrita separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. No tempo da Colônia, a aprendizagem se fazia no trabalho escravo e, se era uma necessidade ao ócio e à riqueza das elites, era também um sinal de inferioridade que veio a contaminar,

ideologicamente, o trabalho manual como inferior e subalterno, até nossos dias (1º. vol.).

O Império e a República (séculos XIX e XX) têm iniciativas abortadas de unir trabalho manual e trabalho intelectual. A escola do trabalho do início do século XX oferece uma educação assistencial de nível primário e prepara para o trabalho manual, artesanal, limitando a educação à primeiras letras, aos quatro anos de ensino primário. Progressivamente, com a industrialização dos anos 1930/1940 em diante, a escola assume a educação secundária, o ideário industrialista e transforma as oficinas nos moldes das fábricas, introduzindo elementos de cultura geral e dando prioridade à aprendizagem para o trabalho, sob a presença ativa dos intelectuais e dos empresários preocupados com a formação de mão-de-obra para a indústria.

As constituições brasileiras e as leis educacionais dão força de lei a esse ideário. Silenciam ou negam a universalização da educação pública, gratuita e de qualidade até o nível médio, atuando como mediações complexas da redução da educação à preparação para o trabalho: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Constituição de 1891, art. 72, par. 6º.).

Na origem da rede das Escolas de Aprendizes Artífices (datada de 1909) está sua justificativa:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; e para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (...) (Decreto n. 7.776 de 1909, caput).

A Constituição do Estado Novo (ano de 1937) determinou:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.(...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (Constituição, 1937, art. 129).

Nos anos 1940, com base nas exigências da industrialização induzida, subsidiada pelo Estado, e na Constituição foram exarados os Decretos-lei denominados Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), Comercial (1943), Agrícola (1946), com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI – 1942) e a rede de Escolas Técnicas Federais (1942) como sistemas estanques, sem passagem à educação geral, Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) e ao ensino superior.

Não que alguns processos não se façam sem luta. No final dos anos 1950, a redemocratização do país pós-Estado Novo conduziu a efervescente mobilização. Estavam em disputa os recursos públicos para a educação pública e também para as escolas privadas. Pleiteava-se também a equivalência dos cursos profissionais e técnicos (ginasial e colegial) ao ensino médio de formação geral o que foi determinado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1961).

A Ditadura trouxe nova Constituição e novas leis de educação. Com a profissionalização obrigatória do ensino fundamental e médio (Reformas do 1º. e 2º. graus, em 1971), criou-se um novo “álibi” para desviar os jovens do ensino superior e ideologizar a divisão social de classes com a formação profissional. Em dez anos, a profissionalização tornou-se opcional (em 1982), diante dos mecanismos de “driblar” a formação profissional com “disciplinas instrumentais” que reiteravam os conteúdos gerais nas grandes escolas privadas que preparam para o ensino superior.

O ocaso da ditadura no final dos anos 1980, trouxe novos embates. No momento de elaboração da nova Constituição (de 1988), o Congresso Nacional aprovou “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Art. 210). Reivindicava-se a democratização da educação e a educação politécnica sob o ideário da escola unitária de Gramsci e da educação politécnica socialista, horizonte que se perdeu com a derrota da esquerda no final dos anos 1980.

Nos anos 1990, durante o governo F. H. Cardoso, o Congresso Nacional aprovou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (em 1996) que proclamou “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício das profissões técnicas” (Art. 36). Ganhou-se pouco em termos da superação

da divisão trabalho manual / trabalho intelectual, mas foi ainda menos nos termos de sua regulamentação pelo Decreto n. 2.2208 (de 1997) que determinou a separação entre o ensino médio e a educação profissional com aplicação subsidiada e obrigatória na rede de escolas técnicas e seus desdobramentos nas escolas técnicas estaduais.

Com a eleição de L. I. Lula da Silva (2002), há novo embate com os segmentos empresariais, industrialistas, Sistema S (Senai, Senac, Senar, Senat, Sebrae), intelectuais, professores e gestores dos Cefets e a ideologia da empregabilidade pela formação profissional funcional às exigências do mercado. O Decreto n. 2.208 é revogado pelo Decreto n. 5.154 (de 2004) em meio a intensa polêmica porque o Decreto mantém a possibilidade da educação profissional concomitante ou subsequente ao ensino médio, mas abre a alternativa ao ensino médio integrado à educação profissional,² talvez, um passo adiante na disputa secular pela educação no Brasil.

Permanecem como mediações históricas da baixa escolaridade dos trabalhadores, as condições de vida e de trabalho da população brasileira. Os programas de governo (PQI/MTE e PROEJA, PROJOVEM, Escola de Fábrica/MEC e outros estaduais) não suprem situação crônica de carência de meios e a violência nas escolas, o volume insuficiente de recursos orçamentários para a educação, os baixos níveis salariais e desestímulo dos professores, principalmente dos níveis fundamental e médio públicos.

2 A CULTURA DO TRABALHO NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO

A educação negada pela reiteração poderosa da cultura do trabalho revela-se também nas mediações das relações laborais no espaço da fábrica e suas interfaces com a vida familiar, com a educação dos filhos e as imposições do trabalho infanto-juvenil. No primeiro momento, recuperamos as fontes das pesquisas que realizamos (Ciavatta Franco, 1993 e Ciavatta, 2007). Complementarmente traremos alguns

² Sobre a polêmica e seus argumentos, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Rodrigues (2005). Sobre o ensino médio integrado, ver Ciavatta, 2005; Frigotto, Ciavatta e Ramos, op. cit..

exemplos da revisão de literatura sobre as vilas operárias e a educação dos filhos dos trabalhadores. Mas, como no campo das políticas educacionais que vimos acima, também encontramos ações e resistência ativa nas iniciativas dos militantes anarquistas, na imprensa operária.

A construção de vilas operárias foi uma solução dos industriais já no final do século XIX e, principalmente, no início do século XX, nas grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, para a fixação dos trabalhadores e suas famílias. As maiores vilas operárias podiam ter até mais de 250 casas. Além da moradia, com um aluguel econômico, os operários tinham, no mesmo espaço do trabalho, armazém, farmácia, clube social, igreja, escola, e trabalho também para a mulher e os filhos desde a infância.³

Para José Leite Lopes (1988), as fábricas com vila operária constituem “um padrão específico de relações de dominação”; são fábricas que “subordinam diretamente seus trabalhadores para além da esfera da produção” (p. 16, apud Keller, 1997, p. 13). Defendia-se a hierarquização no trabalho industrial como forma de disciplinar a classe operária. A tradição escravocrata das elites do país, e a desvalorização da mão-de-obra associavam-se à necessidade de tornar o trabalho um valor positivo. Os métodos coercitivos associavam-se às estratégias paternalistas. Para que o trabalho assalariado fosse aceito como “fonte de felicidade” era preciso encobrir suas contradições, adotando medidas “protetoras e beneficentes”, em nome de idéias de “cooperação” e “harmonia”. (Turazzi, 1989, p.79-81).

O fato dos moradores da Companhia Brasil Industrial morarem na vila operária da fábrica, a exemplo de outras vilas operárias, fazia com que a fábrica, como proprietária das casas dos operários, tivesse controle da própria reprodução da força de trabalho, nos hábitos e comportamentos, nos banhos de rio dos meninos, no controle das vestimentas⁴; e interferisse no tempo livre, na vida social, na educação dos filhos criando condições de escola primária e trabalho para crianças e adolescentes. Mas nas

³ Para maior detalhamento sobre as vilas operárias, ver Teixeira (1990, p. 70 e ss.), que estudou a mais famosa delas, a Vila Maria Zélia, do industrial Jorge Street.

⁴ Alguns entrevistados revelaram o horário (22:00 horas) de chegar em casa e fechar as portas para dormir; ou o hábito de não assomar à janela ou sair à rua sem camisa (Ciavatta, 2007, p. 48).

lembranças prevalecem as lembranças da bondade e da religiosidade dos patrões, do bem-estar da vida no lugar (Ciavatta, 2007).

Pesquisando relatórios e outros documentos da fábrica, Keller (op. cit.) afirma que em 1878, havia 132 meninos operários, sendo que 72 eram aprendizes que frequentavam a escola noturna primária:

Em 1890, a Companhia requereu ao Estado do Rio de Janeiro uma subvenção de 3.000\$000 para aplicar na 'manutenção de uma escola para cerca de 400 crianças, entre as empregadas nos serviços da fábrica e as dos moradores das circunvizinhanças'. (...) em 1918 foram empregados na fábrica todos os menores de ambos os sexos dependendo economicamente dos operários, contando pelo menos 10 anos de idade; foram esses menores divididos em quatro turmas, duas de cada sexo que frequentavam a fábrica e a escola em dias alternados". Era a "Escola Operária Mista" que funcionava em dias alternados (Keller, op. cit., p. 66-70).

Acompanhando a presença ainda tímida do Estado em prover escolas, em 1925 já haviam sido criadas duas escolas primárias públicas. Mas, em 1937, a fábrica ainda mantinha a Escola Operária Mista com o turno diurno para os filhos dos operários que não freqüentavam a fábrica e o turno noturno para os operários menores analfabetos (ibid.).

Rago (1985), estudando a utopia da cidade disciplinar das fábricas em São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, dá notícia de maus tratos a crianças e de resistência ao trabalho das fábricas. Alguns autores descrevem deserções ou fugas, brincadeiras que irritavam profundamente os contramestres, o hábito de conversar entre as máquinas nos período de trabalho, ou armando emboscadas e criando situações agressivas fora das fábricas (jogando pedras por exemplo). Registra ainda a preocupação militante com "a questão do trabalho infantil [que] assumia a dimensão da luta pela preservação do campo de trabalho do homem adulto" e refletia a preocupação com a proteção das crianças contra a degeneração física e moral provocada pelo trabalho fabril, buscando direcioná-la para a escola (p. 142-3).

Góes (1988) registra condições semelhantes no Rio de Janeiro. As crianças iam para o trabalho antes mesmo de irem para a escola, tinham baixa remuneração e uma jornada de trabalho semelhante à do adulto, jornadas de 12 horas em fábricas têxteis. Eram os jornais operários que denunciavam as péssimas condições de trabalho (p. 55).

Lopes (1988) estudando a constituição de uma “cultura fabril” pelos operários registra situações semelhantes e “os efeitos pedagógicos de uma moral do trabalho onipresente. Também como Rago (op. cit.) e Góes (op.cit.), refere-se a uma incipiente legislação de proteção ao trabalho, que não era regularmente cumprida (p. 63).

Sobre a resistência dos patrões à regulamentação o trabalho de crianças e adolescentes, os “menores” nos termos da época, ⁵ Leme (1978) registra as iniciativas do poder público no período, a oposição dos industriais e a ausência de “maior fiscalização públicas no que toca ao cumprimento desses dispositivos por parte dos indústrias”(p.111). Outro trabalho que evidencia a oposição organizada e apoiada por autoridades públicas⁶ da época é o de Teixeira (1990) sobre a atuação do industrial Jorge Street à frente do Centro dos Industriais de Fiação e Tecelagem de São Paulo (CIFTSP).

A presença da instrução pública no final dos anos 1920 e início de 1930 mostra que “ O Estado [São Paulo] tinha propostas específicas de instrução para a classe operária: as escolas noturnas e profissionais. As indústrias e a Igreja também tinham escolas destinadas ao operariado e seus filhos”. Tratava-se de formar crianças e jovens e contribuir para”o progresso das indústrias”. O governo deveria escolher quais os ofícios eram mais apropriados para a vida operária e em cada escola dependendo do meio industrial onde tivesse sido criada. Os alunos (do sexo masculino) recebiam “diárias” de acordo com sua “capacidade de trabalho” (Decca, 1987, p. 43-5).

Foi a reforma da Constituição Federal em 1926 que permitiu ao Congresso legislar sobre o trabalho. O objetivo era “reprimir ou impedir perturbações da ordem pública” de acordo com o clássico trabalho de Ângela de Castro Gomes (1979).

⁵ Denominação corrente até 1990, quando foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), superando o Código do Menor (1927) e a legislação subsequente sobre a questão. Através dos artigos 102 e 109, o Código do Menor permitia, indiretamente, que os industriais mantessem escolas caso empregassem menores entre 12 e 14 anos, mediante a apresentação do certificado de conclusão do curso elementar ou frequência escolar paralela ao trabalho (Aguilar, 1994). O ECA vai definir a idade mínima de 14 anos para o trabalho na condição de aprendiz.

⁶ O Governador de São Paulo, Júlio Preste, por exemplo (Teixeira, op. cit.).

O empresariado incorporou ‘o desejo de manter a ordem pública’ e desdobrou essa posição para o campo do econômico de tal forma que a legislação social seria aquela que não ‘desorganizasse o capital, que não onerasse a indústria’. As leis plausíveis para o patronato seriam aquelas que garantissem a livre expansão da iniciativa privada” (...) Os industriais insistiam em não cumprir as leis que exigiam o preenchimento de fichas com dados referentes ao menor, tais como idade e escolaridade, sendo vetado o emprego de [menores] analfabetos. (...) O Decreto de 1-12-1926 que disciplinou o trabalho do menor nas fábricas, consolidado em 1927, encontrou forte oposição da classe empresarial.(TEIXEIRA, op. cit., p. 145)

Se os industriais forçavam o trabalho de crianças e de mulheres em condições danosas à saúde e ao seu desenvolvimento, reclamavam da perda potencial de lucros e estimulavam as famílias a prevenir os filhos da ociosidade e do vício contribuindo para a vida familiar (Rago, op. cit., p.139); se as autoridades eram omissas e coniventes com o não cumprimento das normas legais – herdeiras que eram dos bens e da ideologia conservadora que sempre dominou o país – grupos organizados pugnavam em outra direção, na imprensa operária, no movimento anarquista, no anarco-sindicalismo.

Rago (op. cit.) cita um trabalho pioneiro que foi um dos primeiros levantamentos sobre a situação da indústria no Estado de São Paulo, onde ele defende “ardorosamente a participação de crianças no trabalho fabril” como uma atividade positiva, com os argumentos já conhecidos dos industriais.. Através de inúmeros artigos, a imprensa anarquista denunciava outra realidade do trabalho infantil nas fábricas: “maus-tratos, bofetadas, safanões, espancamentos, insultos, multas, toda sorte de castigos corporais. Nem sorrisos, nem lanchinhos...”. Jornais como *Terra Livre*, *A Voz do Trabalhador* insurgiam-se contra a futilidade da “imprensa burguesa” e os convidavam a conhecer a realidade das fábricas onde trabalhavam crianças dos seis aos doze anos, muitas das quais com tuberculose contraída pela má alimentação e condições de trabalho (op. cit., p. 137).

Outra contradição patente, no período, foram as campanhas em defesa da higiene nos anos 1920, convivendo com todos os problemas de insalubridade do trabalho infantil. Talvez, não muito diferente de hoje, em termos de racionalização

abstrata dos problemas brasileiros, desloca-se para a escola a missão redentora: “Concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas disciplinares, a escola seria chamada a oferecer a sua poderosa colaboração para o sucesso da ampla *reforma de costumes* visada pelos *homens de ciência*” (Rocha, 2003, p. 179, grifos da autora).

Havia, também, as escolas públicas profissionais, de nível elementar, que destinavam-se à assistência aos órfãos, pobres e desamparados, dentro do ideário da rede de Escolas de Aprendizes Artífices (criada pelo Presidente Nilo Peçanha em 1909).⁷ Duas das escolas que pesquisamos, o Instituto João Alfredo (Vila Isabel, Rio de Janeiro) e a Escola Visconde de Mauá (Marechal Hermes, Rio de Janeiro) têm, na origem, esses objetivos filantrópicos. A terceira, Escola do Trabalho, mais tarde Escola Profissional Henrique Lage, tem origem privada e destinava-se aos filhos dos operários do bairro operário onde foi instalada – Barreto, Niterói, RJ (Ciavatta Franco, 1993).

As duas primeiras eram internatos, escolas onde os alunos viviam. Os ex-alunos e ex-professores entrevistados falaram das escolas como de um tempo proveitoso onde ficaram a salvo da pobreza familiar e se formaram para atuar como professores. Ressalvado o processo de enquadramento que a memória opera em toda lembrança (Pollock, 1992) e o esmaecimento embelecido na seleção das lembranças como observamos ouvindo antigos trabalhadores da fábrica (Ciavatta, 2007).⁸ não é de estranhar que tivessem aflorado as boas lembranças em detrimento das mais desagradáveis ou dolorosas.

As fotos revelam a rotina de estudo, as oficinas e a formação profissional, as salas de aula, a cozinha e o refeitório, a farmácia, a lavanderia, os pátios, os materiais didáticos, grupos de alunos e de professores, as bandas musicais, ginástica, natação. Cada escola tem uma especificidade nos registros visuais preservados, expressão de

⁷ No Rio de Janeiro, ao longo do tempo, encontramos variadas e sucessivas denominações para essas instituições profissionalizantes: Institutos ou Escolas Profissionais Masculinas e Femininas, Escola do Trabalho, Escola Industrial, Escola Técnica.

⁸ No caso da pesquisa junto às escolas (Ciavatta Franco, 1993), há ainda que se observar que o objetivo das entrevistas era a identificação das fotos antigas das escolas e não a história de vida dos entrevistados.

como era organizada a educação, as atividades de ensino e formação profissional, as relações sociais que foram dignas de constituir a memória e a história institucional.

O que elas têm em comum é o ideário menor de formação das “classes desfavorecidas” para o trabalho. No plano mais geral da história do capitalismo e da educação, o que se observa é que, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil.

Turazzi (1989) estudou do pensamento industrialista no Rio de Janeiro, de 1880 a 1920, aproximadamente. Além de ser uma estratégia de superação dos problemas objetivos da indústria, a disciplina hierárquica, a subordinação dos trabalhadores e o controle do processo de trabalho são estratégias do desenvolvimento e expansão do capital. São estas necessidades, como manifestações de um mesmo processo (produzir e produzir gerando lucros), que vão constituir os fundamentos ideológicos da organização da educação popular, primeiro, com base na introdução do trabalho no processo educativo e, segundo, com a organização do ensino profissional, de forma a atender as exigências da produção industrial (p.58-9).

Pelas dificuldades havidas na regulamentação do trabalho adulto e do menor nas primeiras décadas; pela existência assegurada de “aprendizes” depois do Código do Menor de 1927 e mesmo no novo Código que regulamentou o trabalho de menores em 1932,¹⁰⁴ compreende-se a importância, para a sociedade industrial emergente, da universalização de um *ethos* do trabalho e do industrialismo que, tal como a noção de progresso, se transformasse em um “consenso” de toda a sociedade (op. cit., p. 113).

Mas, desde 1890, circulava no Brasil a propaganda anarquista que, embora sem representação oficial, atuava em muitos sindicatos por melhores condições de trabalho e direitos sociais - embora com muitas divergências de concepção entre correntes

socialistas e anarquistas. No Rio de Janeiro, no início dos anos d 1900, algumas categorias de trabalhadores, sob o ideário anarquista, criaram escolas, biblioteca, teatro dirigidos aos trabalhadores (FARINHA NETO, s.d., p. 31).

A militância anarquista combatia o Estado burguês e a educação tradicional: “O que se pode esperar da educação tradicional, senão que constitua indivíduos padronizados, dóceis e profundamente autoritários?” Pautavam-se pelo projeto da “escola moderna” de Francisco Ferrer y Guardia que defendia a formação do homem novo e a infância através de “uma educação especial, capaz de respeitar sua individualidade, de deixá-la falar em sua linguagem, sem ter de suportar obrigações, deveres, punições”. É uma crítica dirigida a todas as relações de poder: na escola, na casa, no trabalho, no tempo de lazer (RAGO, p.146-7).

Góes (1988), estudando a formação da classe trabalhadora e o movimento anarquista no Rio de Janeiro (1881-1911) diz que as propostas de Ferrer para a educação, fizeram-se sentir nos jornais anarquistas do Rio de Janeiro a partir de 1908. “Tencionava ser uma escola de emancipação, preocupada em eliminar os falsos conceitos de propriedade, pátria e família, a fim de alcançar a liberdade e o bem-estar (...)” (p.75).

Falando sobre a Escola Moderna dos anarquistas e trabalhadores italianos no Brasil, Rodrigues (1984) resume que as crianças desde os 5 ou 6 anos de idade tinha de ajudar os pais nas fábricas , nas lavouras. Na idade escolar de 7 ou 8 anos já faziam parte do trabalho dos pais. “De um lado, a pobreza do lar exigia que trabalhasse e, do outro, os patrões menosprezavam aquelas que trocavam a escola pelo trabalho” (...) salvo se fossem seus filhos (p. 135). Os filhos das elites, sim, esses tinham a escolas privadas, de qualidade, o primário, o ginásio, mais tarde o colegial e o ensino superior... Também os adultos, “os políticos e os patrões não viam nenhuma vantagem num trabalhador alfabetizado, instruído” (op.cit.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura do trabalho que contrapõe-se a uma educação plena, é a da formação profissional reduzida aos treinamentos, à pedagogia das competências, à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais. São processos com roupagens novas, mas com base na histórica relação desigual entre as classes sociais no Brasil.

A revisão de literatura buscando conhecer as iniciativas da educação dos trabalhadores e para os trabalhadores, nas primeiras décadas do século passado, revela, pela carência de relatos, como a educação do povo sempre foi um problema secundarizado na vida do país, entre as elites. Isto porque seu viés conservador e a dominação de classe, primeiro sobre os escravos e, depois, sobre o trabalhador livre, tornaram os processos produtivos, o lucro e o enriquecimento objetivos prioritários, determinados pelas forças política e policial junto ao Estado.

Esses objetivos somente foram relativizados por sentimentos filantrópicos, moralistas e paternalistas face à massa dos trabalhadores pobres. A educação, quando houve, de iniciativa dos industriais, nas vilas operárias ou no apoio ao Estado para a criação de escolas profissionais, foi para garantir a produtividade e a super-exploração⁹ do trabalho.

O Estado, movido pelos ideais liberais e positivistas de ordem social, progresso e modernização, pressionado pelas demandas populares, foi levado ao longo do séculos XX e começo de XXI a políticas erráticas de educação primária e profissional, sem um projeto de elevar toda a população a um nível de vida humanizado em todos os aspectos: trabalho, saúde, alimentação, moradia, educação, proteção social.

⁹ Marini (2000) analisa a super-exploração do trabalho pela extração da mais-valia absoluta e relativa e pela ausência de uma política educacional que elevasse o padrão de conhecimento científico-tecnológico dos trabalhadores.

As sucessivas medidas de lei, revistas, brevemente, no início deste texto, sinalizam as controvérsias e descontinuidades de todo o processo. Hoje, depois de completar a primeira década do século XXI e seu desenfreado desenvolvimento tecnológico, a educação pública, salvo as honrosas exceções, amarga uma baixa qualidade, baixo nível de conhecimentos dos estudantes, professores desestimulados, e opta por avaliação e titulação esvaziada de conhecimentos, em parte subsidiada pelo Estado, na ampla rede educacional privada.

Mas o que a história registra sobre iniciativas dos trabalhadores para sua própria educação e de seus filhos? São escassas os estudos de historiadores do trabalho, senão os artigos de livros que enfocam a educação. Não encontramos relatos de socialistas e comunistas. Possivelmente, a dureza e a privação conseqüente do trabalho mal remunerado, a quase ausência de direitos laborais, as jornadas extenuantes de trabalho para homens, mulheres e crianças, a repressão patronal e policial às manifestações de descontentamento, tornaram os trabalhadores alheios às iniciativas educacionais. Ou elas eram escassas, já que o país, como um todo, com suas instituições e governantes, não tinha na educação uma prioridade?

Nos anos 1980, quando estudamos a questão, estranhemos essa ausência de movimentos organizados socialistas e comunistas em defesa da educação. A explicação que encontramos foi que eles defendiam a escola pública e apoiavam as iniciativas do Estado na construção de um sistema nacional de educação. Mas, na verdade, o direito á educação básica, pública, gratuita, de qualidade, universalizada para toda a população nunca foi uma bandeira de luta como foram os direitos trabalhistas, o direito de greve, as mobilizações em favor da democracia.

O que encontramos foram as iniciativas anarquistas, um grupo polêmico por si só, por sua ideologia política e por sua concepção de homem, de Estado e de sociedade. Mas são os historiadores do anarquismo que registram a preocupação com a educação das crianças, com a ignorância dos adultos analfabetos e semi-analfabetos e a dificuldade de organizar os trabalhadores para a conquista de direitos.

No período pós-Ditadura, nos anos 1990, algumas iniciativas sindicais sinalizam a compreensão e o empenho em uma educação completa no sentido marxista e

gramsciano, que assegure conhecimentos científico-tecnológicos, humanísticos e políticos para os trabalhadores. Quanto à educação, como um projeto de país, universalizada nos moldes dos países desenvolvidos e outros que optaram por essa via, mesmo na América Latina, parecer estar longe no Brasil. O que se divisa no horizonte, salvo engano, são as políticas de governo, de expansão da educação privada e de programas temporários para atenuar os grandes problemas da educação nacional. São orientações “financiadas” com acréscimos na dívida externa, trazidas pelos organismos internacionais, aliados das corporações educativas, interessados na educação como mercadoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ana Isabel. *Entre o discurso e a prática: a educação da infância em escolas de fábrica com vila operária*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ-PPGS-IFCS, 1994.

ClAVATTA FRANCO, Maria. *A Escola do Trabalho*. História e imagens. (Tese de Professor Titular - Trabalho e Educação). Niterói: UFF, 1993.

_____. *O trabalho como princípio educativo*. Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). (Tese de Doutorado em Ciências Humanas - Educação). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1990.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado*. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2007.

_____. O conhecimento e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e ClAVATTA, Maria. *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DECCA, Maria Auxiliadora G. *A vida fora das fábricas. Cotidiano operário em São Paulo. 1920-1934.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FARINHA NETO, Oscar. *Atuação libertária no Brasil.* A Federação Anarco-Sindicalista. Rio de Janeiro: Achiamé, s.d.

FERNANDES, Florestan. A política de exclusão. In: BUFFA, Esther e NOSELLA, Paolo. *A educação negada.* Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Celso S. da. *História do ensino industrial no Brasil.* Vol.1. Rio de Janeiro: SENAI-DN, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado.* Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓES, Maria Conceição P. de. *A formação da classe trabalhadora.* Movimento anarquista no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Zahar / FJB, 1988.

GOMES, Ângela de C. *Burguesia e trabalho.* Política e legislação social no Brasil. 1917-1937. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

KELLER, Paulo F. *Fábrica & Vila Operária.* A vida cotidiana dos operários têxteis em Paracambi/RJ. Paracambi: Sólon, 1997.

LABASTIDA, Jayme. O objeto da história. *Nova escrita, Ensaio*, São Paulo, 5 (11/12): 161-175, 1983.

LEME, Marisa S. *A ideologia dos industriais brasileiros (1919-1945).* Petrópolis: Vozes, 1978.

LOPES, José Sérgio L. *A tecelagem dos conflitos de classe na "Cidade das chaminés".* São Paulo: Marco Zero, 1988.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência.* Petrópolis: Vozes / CLACSO-LPP, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã.* (Feuerbach). 11ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. O método da economia política. In: _____. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977..

MENDES, Durmeval T. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: _____. (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 5, (10): 200-212, 1992.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar*. A utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ROCHA, Heloísa H. P. *A higienização dos costumes*. Campinas: Mercado das Letras / FAPESP, 2003.

RODRIGUES, Edgar. *Os anarquistas*. Trabalhadores italianos no Brasil. São Paulo: Global, 1984.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, educação e saúde*, EPSJV-Fiocruz, v. 3, n. 2, set. 2005, p. 259-282.

TEIXEIRA, Palmira P. *A fábrica do sonho*. Trajetória do industrial Jorge Street. .Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

TURAZZI, Maria Inez. *A euforia do progresso e a imposição da ordem*. A engenharia, a indústria e a organização do trabalho na virada do século XIX ao XX. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1989.

¹ Doutora em Ciências Humanas (Educação)

Professora Titular em Trabalho e Educação, Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professora Visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: mciavatta@terra.com.br

RECEBIDO EM: 09.06.2011

APROVADO EM: 26.07.2011