

## CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA CUT: UMA ANÁLISE

Acredito na necessidade de nos apropriarmos conceitual e “organicamente” dos movimentos da experiência social e individual e, portanto, tornar os conceitos, conceitos em movimento. Tudo isso, na convicção de que, ao fazê-lo, nos tornamos sujeitos de práxis; tarefa sempre inconclusa. Para tal, me parece, faz-se necessário socializar o que já temos feito para avançar a partir do feito, num processo dialógico como sabiamente nos ensinou Paulo Freire.

Com esta preocupação em mente trago aqui uma análise que fiz da concepção de educação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a partir do conceito de práxis crítica, no período 1991-1994<sup>1</sup>. Interessa-me socializar aqui a análise feita da concepção, a partir de análise de documentos. Ao fazê-lo, contribuir, quem sabe, com a reflexão dos referenciais filosóficos e pedagógicos da área da educação de adultos, condição necessária para o avanço de nossa prática.

Nos comentários finais, após apresentar a análise, objetivo principal deste texto, indico duas hipóteses possíveis para continuar a reflexão sobre tal concepção assim como vem se expressando hoje. Para tal, menciono duas categorias que vêm emergindo em tais práticas e em algumas de suas formulações textuais. Utilizo como meu ponto de referência principal o *Programa de Formação em Educação Profissional e Capacitação de Conselheiros – o Programa Integral*<sup>2</sup> realizado em 1998-1999 em todo o Brasil, do qual participei como assessora.

O conceito de práxis crítica constitui, do ponto de vista teórico o fio condutor analítico do que ora apresento. Aquela pode ser entendida “...como o esforço consciente e crítico de abolir ou transformar as relações sociais que tornam possível todas as formas de opressão. Tal esforço pode ser de pequena escala – como por exemplo um grupo de alunos aprendendo

<sup>1</sup>O que apresento foi uma das dimensões de uma pesquisa, na qual estudei a prática concreta da ação educativa da Central em que busquei responder a pergunta: “Em que medida o Programa de Formação em Negociação Coletiva estava contribuindo para uma práxis crítica dos trabalhadores-educandos nela envolvidos?” A principal conclusão a que cheguei, já comunicada em outros momentos, é que o mesmo estava contribuindo para o desenvolvimento de uma práxis crítica, mas havia limites. O entendimento de negociação coletiva desenvolvido; o tipo de instrumentalização promovido nos cursos para a realização desta prática bem como a prática pedagógica realizada, foram utilizados como indicadores para tal afirmação. Ao buscar hipóteses explicativas para os limites da compreensão da negociação coletiva faço referência a falta de explicitações/ formulações em aspectos da concepção de educação, assim como textualmente apresentadas em documentos oficiais.

<sup>2</sup> O Programa de Formação de Formadores e de Capacitação das Comissões de Emprego e Trabalho foi realizado pelas escolas sindicais da CUT nos anos de 1998-1999 em todo o Brasil através do Convênio com o Governo Federal TEM/SEFOR/CODEFAT 024/99.

coletivamente ou, em grande escala, em nível de uma sociedade ou mesmo em nível global” (Allman e Wallis, 1995, p.5). A fundamentação teórica desta definição está desenvolvida em outro texto e, por razões de espaço, não podem ser aqui retomadas. Os conceitos de ideologia no sentido marxiano “negativo” desta; a concepção desenvolvida por Gramsci de “filosofia da práxis” e o conceito de diálogo em Paulo Freire constituem tal fundamentação. O desenvolvimento de tais conceitos estão em Fischer (1999).

### **Refletindo sobre a dimensão ontológica da concepção de educação da Central**

Minha análise de documentos<sup>3</sup> sugere que o compromisso da CUT com a transformação das relações sociais vigentes foram fundamentadas numa análise crítica da realidade e dos seres humanos no capitalismo. Uma das afirmações fundamentais da Central é:

“A Central aceita a idéia que a sociedade [capitalista] é uma sociedade dividida em classes sociais. Estas estão em conflito permanente porque tem interesses contraditórios. No entanto, esta formação social é o resultado de um processo histórico de luta de classes. A CUT é um resultado histórico de lutas para transformar a sociedade brasileira e, nesta sociedade, apoia os interesses da classe trabalhadora”. (Secretaria Nacional de Formação da CUT, 1994c, p.54).

Uma afirmação mais explícita da Central sobre a natureza da relação capital trabalho e o seu lugar nesta relação pode se verificada na citação abaixo.

“O movimento sindical cutista, comprometido com os interesses da classe trabalhadora, não reduz o trabalhador a um vendedor da força de trabalho mesmo que seja a partir desta “condição”, imposta pelas relações de trabalho no capitalismo, que a CUT realiza sua ação sindical. A CUT considera os trabalhadores ...como a classe que produz a riqueza social. Portanto, a luta imediata por melhores condições de vida e trabalho não é um fim em si mesmo porque se assim fosse somente reproduziria o trabalho e, conseqüentemente, a exploração capitalista”.(CUT, 1988, p.38).

Tais proposições indicam que a realidade é considerada como uma totalidade dinâmica e histórica e que os seres humanos são potencialmente críticos. Essa compreensão está presente, também, na concepção de educação da Central.

### **Refletindo sobre a dimensão ontológica**

A concepção de realidade como uma totalidade não é literalmente expresso nos documentos mas pode ser identificada em afirmações da própria Central, quando esta afirma

---

Os documentos consultados para analisar a concepção de educação foram aqueles relativos a Política Nacional de Formação desde a fundação da Central (1983) até 1994. Ainda trabalhos de Marcos Arruda, Sílvia Manfredi e Oscar Jara que influenciaram direta ou indiretamente a formular e praticar a educação na CUT.

que a partir de uma prática específica que esteja sendo investigada (em processos formativo-investigativos) deve-se desenvolver um processo de teorização que permita compreender como a sociedade funciona, suas contradições e como situar uma prática específica no contexto da realidade social como um todo (Secretaria Nacional de Formação da CUT, 1994c, p.55). A ontologia que está presente aqui é a de que há uma relação entre parte e todo. Mas a proposição não suficientemente clara no sentido de indicar que a realidade é compreendida como uma totalidade dialética. Pelo menos dois aspectos exigem uma maior explicação/explicitação: a relação entre parte e todo e o explicitação a respeito da categoria contradição. Foi nos escritos de Arruda (1988,1990) e Jara (1985), em documentos amplamente utilizados pela CUT, que busquei avançar na compreensão destes aspectos. Arruda (1990, p.24) usa o termo ‘totalidade’ como uma categoria marxista. Ele afirma que a realidade é uma totalidade mas que nas relações sociais capitalistas nós a experimentamos de forma fragmentada. Ele afirma que a realidade “...é uma unidade que permeia a diversidade de seus aspectos particulares” e diz que este entendimento é baseado no conceito de Marx de ‘concreto’, que é uma síntese de múltiplas determinações, em outras palavras, unidade na diversidade’ (Arruda, 1988). Isso sugere que a CUT entende que há uma relação dialética entre parte e todo. Como dito anteriormente, a CUT não traz com clareza a noção de contradição. No entanto, poder-se-ia dizer que é muito provável que está se referindo à contradição dialética. Arruda (1988,1990) e Jara(1985)<sup>4</sup> assumem que o princípio fundamental da mudança da realidade social são os movimentos e desenvolvimentos de contradições dialéticas. Arruda, por exemplo nos diz que

“Nosso desafio é mergulhar nos fenômenos para compreender a essência da realidade, que é uma unidade em transformação, complexa e dinâmica e dialética. Descobrir a essência das contradições permite a intervenção na realidade em transformação.”(ARRUDA,1990,p.24).

---

5) Num trabalho mais recente JARA (1994) explica, de forma mais completa o significado de contradições dialéticas.

“De um lado é evidente que os opostos que constituem uma contradição negam-se e se excluem mutuamente. No entanto, é fundamental entender que entre eles existe uma relação de implicação: um não existe sem o outro. Isto significa que os dois opostos estão relacionados entre si e que ambos necessitam existir para nomeá-la de contradição. Esta categoria simplesmente afirma que existe a relação de oposição entre eles. Sem um o outro não existe. Um dos “opostos” somente existe em relação ao outros. (p.66, ênfase do autor).

O autor também explica que destas tensões para nossas opções: enquanto nós existimos;nós somos parte das contradições, nós experimentamos suas tensões e nossa prática contribuir para reforçar os movimentos históricos numa direção ou noutra. Não possível neutralidade ou abstenção (JARA, 1994, p.67).

A CUT também menciona que a realidade é constituída de aspectos objetivos e subjetivos. Isso é expresso nessa passagem: ‘Para cada situação a ser analisada tanto os seus aspectos objetivos como subjetivos devem ser considerados’ (Secretaria Nacional de Formação da CUT, 1994c, p.54-5). Esses termos “objetivo” e “subjetivo” são usados mas não analisados nos documentos oficiais de definição de sua política de formação. No entanto, novamente, o entendimento adotado é aquele de Jara (1985). Este usa os mesmos termos, no mesmo contexto teórico, quando define a “concepção metodológica dialética da educação popular”. Ele diz que os elementos objetivos são “...a prática produtiva, concreta do grupo, sua prática organizativa, o contexto econômico e social onde as atividades são desenvolvidas” enquanto que os elementos subjetivos são “...o conhecimento e as interpretações que o grupo social envolvido tem desenvolvido a respeito de sua própria experiência”. Isto significa “...suas formas de se expressarem, sua linguagem, suas manifestações culturais e artísticas e seus valores” (JARA, 1985, p.12). Se considerarmos as definições de Jara pode-se inferir que a CUT está usando os termos objetivo e subjetivo no mesmo contexto em que a tradição marxista utiliza os conceitos de base e superestrutura. A Central inclui uma outra importante afirmação a respeito da sua aposta no ser humano como ser integral:

“...o trabalhador é um ser de múltiplas dimensões que conforma a sua integralidade. Ele não é somente alguém que trabalha ou é um ativista: ele é um ser social que estabelece outras relações e experiência as mais diferentes sensações e emoções.” (Secretaria Nacional de Formação da CUT, 1994c, p.31).

No entanto a Central não explicita, porque os trabalhadores não são críticos. Arruda (1990) desenvolve uma explicação. Ele diz que nas relações sociais capitalistas os trabalhadores são alienados de sua condição humana em cada aspecto de sua vida. Em nível econômico são alienados dos meios de produção. A alienação e fragmentação experimentadas no nível da produção reflete-se em cada dimensão da vida pessoal. Porém, ele afirma que alienação não é algo inerente à condição humana. De acordo com ele, nós temos a intuição de que podemos ser diferentes pelo próprio fato de que, como seres humanos, nós somos seres reflexivos; nós refletimos a respeito do mundo e a nosso respeito. Isso significa que nós podemos planejar uma intervenção consciente no mundo e transformar as condições que nos

têm tornado seres alienados (ARRUDA, 1990a)<sup>5</sup>. A seguir a análise feita a respeito dos fundamentos epistemológicos da concepção de educação da Central.

### **Entendendo a dimensão epistemológica da concepção de educação**

Os dados coletados sugerem que a teoria do conhecimento que inspira a concepção de educação da CUT é a epistemologia dialética e que esta foi escolhida a partir de uma análise crítica de outras teorias de conhecimento. Indicadores textuais da crítica foram encontrados nos escritos de Manfredi (1984) e Arruda (1990). Arruda (1990 pp. 24-6) afirma que uma teoria apropriada de conhecimento para a educação de trabalhadores deve ser diferente daquela da “teoria acadêmica”. Ele ilustra tal afirmação quando diz que é necessário subverter a visão comum de que o conhecimento acadêmico, ou aquele encontrado nos livros é o único conhecimento legítimo ou competente. Já uma discussão mais substancial das teorias do conhecimento é apresentada nos textos de Manfredi (1984, pp.10-1).

Ela sistematiza as idéias básicas do empirismo/positivismo; idealismo/fenomenologia e a epistemologia dialética e afirma que esta última sustenta o que chama de ‘metodologia da reflexão e ação’. Ela considera que estas epistemologias como aquelas que, basicamente, tem sido desenvolvidas na história da humanidade. Resumidamente ela descreve empirismo como a concepção que assume que a realidade só pode ser compreendida a partir da observação direta da aparência do fenômeno, e fenomenologia/idealismo como aquela que parte da compreensão de que o essencial para o entendimento da realidade é a percepção dos indivíduos sobre os fenômenos da mesma. A epistemologia dialética é descrita como aquela que considera que todo o conhecimento resulta tanto da experiência como da razão humana. Mais adiante apresentarei mais longamente o entendimento de epistemologia dialética em Manfredi.

Estes elementos encontrados nos documentos indicam que havia um certo nível de análise crítica a respeito de qual epistemologia deveria sustentar uma concepção de educação transformadora. A seguir, os fundamentos epistemológicos que sustentam a concepção da

---

5.. Os dois outros educadores populares (Jara e Manfredi) que escreviam textos utilizados pela Central também tem se referido sobre a necessidade de considerar os trabalhadores como seres ‘integrais’. Eles afirma que os processos educativos e políticos, incluindo o que era considerado o socialismo real, tem reproduzido a fragmentação ao reforçar algumas das dimensões (racional) e ignorando outras (emocional, por exemplo) (CUT, 1990a, pp. 14-27)

CUT são identificados e analisados. O entendimento de metodologia constituiu-se num lugar importante para fazer tal análise.

A concepção metodológica da CUT é um conceito amplo; muito mais do que um conjunto de dinâmicas. Em 1994, era referida de várias formas como ‘metodologia dialética’, ‘metodologia da práxis’ e ‘metodologia da ação-reflexão’. Mesmo reconhecendo a necessidade de unificar os termos, o que deveria ser construído a partir da teoria e prática que as sustenta, a Central identificava princípios filosóficos e pedagógicos comuns que constituíam então sua ‘concepção metodológica’. Esta era considerada como uma estratégia educativa orientando o processo educativo. (Secretaria Nacional de Formação da CUT, 1994c, p.55).

Esta compreensão da *metodologia* indicava, até mesmo por nomeá-la destas três formas, como claramente enraizadas no trabalho de Arruda (1988) que usa o conceito de ‘metodologia da práxis’, Jara (1985) que se utiliza da ‘concepção metodológica dialética’ e Manfredi (1984, 1988) que se refere a ‘metodologia da reflexão e ação’. O trabalho destes educadores contribui para entender porque a CUT diz que sua concepção metodológica deve ser a estratégia do processo educativo.

Jara (1985) diz que, no contexto da educação popular da América Latina, havia uma grande ansiedade em fazer um “bom” trabalho com as organizações populares e educadores e líderes, buscavam melhores técnicas e métodos. Mesmo que tal demanda devesse ser respondida, Jara argumentava que ela deveria ser realizada no contexto de uma perspectiva filosófica e pedagógica que contemplasse uma visão de transformação social, uma epistemologia dialética:

“ A resposta metodológica que buscamos não é nem meramente os passos que são necessários realizar , nem os meios ou ferramentas necessárias, mas a estratégia global que orienta e permeia nosso trabalho e que dá ao mesmo uma coerência interna, uma proposta e uma perspectiva para o mesmo. A principal questão metodológica é como realizar a articulação geral entre nossos objetivos e a situação a partir da qual nós partimos que implica em diferentes mediações que são necessárias de serem realizadas através de nossa metodologia.

É por isso que nós preferimos falar de uma concepção metodológica ao invés de “metodologia”, que é um termo ambíguo, usado como a lógica interna geral que deve cruzar o processo de conhecimento e transformação da realidade.” (JARA, 1985, pp.9-10 - ênfase do autor).

Arruda (1988) diz que a ‘metodologia da práxis’ é a lógica geral, baseada na filosofia da práxis, do processo educacional, podendo ser sumariada em 5 passos inter-relacionados i) definição de objetivos; ii) descrição da prática ou da situação a ser analisada; iii) criação de um método de análise; iv) análise da prática; e v) síntese e planejamento.

A compreensão de Manfredi (1984) de ‘metodologia’ também se refere a algo muito mais amplo de que método. Ela diz que metodologia envolve “...a definição de um conjunto de princípios que orientam o processo educativo que estão relacionados com a estratégia técnica e operacional que orienta o processo de ensinar e aprender em situações concretas” (1984). Em outro texto ela nomeia a concepção metodológica, que orientava a sua ação pedagógica, como ‘metodologia da reflexão-ação’ que é também uma tentativa de aplicar o método dialético na educação. A lógica é muito similar a de Arruda (1988, 1990). Tendo apresentado os trabalhos que certamente inspiraram a concepção metodológica da CUT, os elementos centrais desta serão analisados a seguir.

A CUT afirma que o objetivo fundamental da educação deve ser o desenvolvimento com os trabalhadores, de uma percepção crítica da realidade. A realidade é passível de conhecimento mas somente através de um esforço de teorização; pois não se revela diretamente. Este processo é descrito assim

“O ponto de partida de todo processo educativo deve ser a prática social dos trabalhadores: seus problemas concretos, necessidades e desafios. De cada situação particular devem ser considerados os aspectos objetivos e subjetivos que a compõe.

A teorização deve ser um processo sistemático de ordenamento das idéias a partir da reflexão sobre a prática social analisada, fazendo então conceituações que permitam enxergar a essência para além da aparência e que permitam realizar um salto do conhecimento empírico para o conhecimento científico.

A teoria produzida no movimento anterior deve servir de guia para a ação transformadora, o que remete novamente à prática social, porém com potencial e capacidade para analisar situações concretas e empreender ações com efetividade.” (Secretaria Nacional de Formação da CUT, 1994c, pp. 54 e 55).

Nesta longa citação se expressa o *detour* que se faz necessário para compreender criticamente a realidade. O aspecto chave deste processo de conhecimento crítico da realidade é compreender como a sociedade funciona e suas contradições; desvelando a essência dos fenômenos. Isto indica uma clara percepção de que, espontaneamente, os seres humanos têm uma visão não-crítica da realidade. Isto é uma questão epistemológica importante que, no

entanto, não se tem uma clara explicação nos documentos oficiais. Para avançar nas raízes deste entendimento fui novamente analisar materiais produzidos por Arruda, Jara e Manfredi .

Manfredi (1984), diz que “..para explicar a realidade [faz-se necessário transcender] a..aparência, para além da influência ideológica das classes dominantes...”(p.7). Jara (1985) diz que o conhecimento que um grupo social tem sobre sua experiência é “...influenciado pela ideologia da classe dominante e esta se constitui num conhecimento parcial, empírico ou não sistematizado, [e] é um produto de dominação cultural” (p.11). Arruda (1988,1990) diz que os seres humanos têm uma percepção fragmentada da realidade e que isto ocorre em função de uma experiência fragmentada vivida no contexto das relações sociais (a isto já nos referimos a isto anteriormente).

A descrição e/ou explicação que esses educadores fazem sobre conhecimento não crítico inclui idéias importantes como ‘fragmentação’ do conhecimento, alienação e ideologia. Porém é Arruda quem claramente relaciona este tipo de conhecimento com a experiência fragmentada que, nós, seres humanos temos no contexto do capitalismo (ver anteriormente as reflexões a respeito dos fundamentos ontológicos). Silvia Manfredi e Oscar Jara indicam que a ideologia dominante influencia a forma de percepção das pessoas a respeito do seu entorno, como uma causa importante para o desenvolvimento de um pensamento não crítico. No entanto, não definem claramente ideologia ou oferecem uma explicação sobre as raízes do pensamento não crítico. Isto pode sugerir que um sistema de idéias é intencionalmente produzido pelas classes dominantes e essas idéias distorcem a percepção, por parte das pessoas, da essência da realidade.

Depois de ter discutido o que parece ser o entendimento da CUT das raízes do pensamento não crítico, outros aspectos relacionados necessitam ser interpretados e analisados: o processo de reflexão que permite que se mergulhe na relação dialética entre aparência e essência. Em outras palavras, o processo de pensar sobre o movimento e desenvolvimento das contradições dialéticas, no caminho de relacionar parte e todo.

As afirmações da própria CUT indicam que um processo sistemático de organizar idéias, iniciando da prática social em que os grupos estão inseridos, desenvolvendo deduções e conceitos, é o caminho que move de uma visão fragmentada de conhecimento para uma outra que cria sentido, é crítica (veja anteriormente nesta seção o “caminho de teorização” proposto

pela Central). Arruda, Jara e Manfredi contribuem na expansão do entendimento da realização desta epistemologia no processo educativo.

Arruda (1988) descreve o processo de preparar e analisar o objeto que está sendo investigado no contexto educativo. A preparação envolve o estudo de experiências similares àquelas que se quer entender e as teorias que as sustentam. Estudar a dimensão estrutural da realidade significa estudar aqueles aspectos mais permanentes relacionando-os à situação conjuntural em questão. É também indicado que se faz necessário estudar o desenvolvimento histórico dos processos ou eventos em consideração para entender o seu momento atual. Ainda, faz-se necessário estudar, com os participantes, os fundamentos da metodologia da práxis. Armados com uma acurada descrição da realidade e com um conhecimento “teórico”, as pessoas tornam-se capazes de analisar o fenômeno. Arruda entende análise como o processo de ‘...identificar as tensões, ambigüidades, conflitos e antagonismos que constituem a complexidade da realidade’ (1988, p.17). Para isso, ele sugere alguns passos: 1) dividir em partes o conjunto dos elementos constitutivos; 2) estudar cada parte individualmente; 3) estabelecer inter-relações entre as partes e delas com o conjunto. Este é o momento, no processo educativo, em que os participantes começam a fazer sentido da realidade, compreendendo o fenômeno para além da aparência (ARRUDA, 1988, pp. 16-7). Jara (1985) diz que teorizar sobre a prática é iniciar a partir dos elementos objetivos e subjetivos da realidade (ver anteriormente reflexão a respeito desses elementos), que constituem a prática social do grupo. Teorizar significa “deduzir, comparar com outras práticas, analisar as causas do fenômeno, conceituar e ser crítico” (p.12). Em outra passagem ele afirma que “... a lógica dialética ... começa do mais concreto ao mais abstrato para voltar ao concreto; parte do mais próximo e mais simples ao mais distante e complexo para voltar a situação cotidiana e imediata” (JARA, 1985, p.20)<sup>6</sup>.

---

6...Num trabalho mais recente, ele explicar melhor como ele desenvolve a reflexão sobre as contradições dialéticas com os educandos. Aqui dois aspectos são enfatizados. O primeiro é que de acordo com sua experiência, ao desenvolver um processo de teorização, ele verificou ser útil lidar com as contradições como tensões. Ele disse que tratando as contradições como tensões contribuía com que as pessoas “...vissem os opostos como dinâmicos e inter-relacionado ao invés de dois opostos isolados e também ‘...entender os aspectos históricos de nossa prática (JARA, 1994,p.67) O aspecto central é entender a razão de ser dos fatos e essa é uma ‘resposta’ através da qual se desenvolvem questões de natureza crítica. Ele dá um exemplo de um conjunto de questões críticas e entre elas está um questão direta sobre tensões e/ou contradições no caso de um grupo refletindo sobre seu trabalho em saúde comunitária: “ Que mudanças têm ocorrido

Manfredi (1984) afirma que o método analítico da “metodologia da reflexão e ação” é o método histórico dialético. Isto, portanto, segue uma certa lógica epistemológica. Primeiro a experiência em questão, a ser analisada, é descrita e observada. A experiência mesma, desde o início da análise, é compreendida como sendo parte constitutiva de um contexto maior, incluindo o contexto histórico. Num segundo estágio, um entendimento crítico da dita experiência é alcançado. Nesta fase, os mecanismos que sustentam a atual situação, experiência e problema analisado são questionados juntamente com aqueles que são necessários para criar e implementar para poder transformar a situação. Aqui uma análise profunda da realidade é desenvolvida, buscando refletir sobre as dimensões de passado, presente e futuro do fenômeno investigado ao mesmo tempo que o processo de refletir permite a identificação das relações entre um fenômeno específico e a totalidade da qual faz parte dinamicamente constitutiva. Nesse processo de análise crítica dos ‘conflitos, contradições, dos diferentes ou antagônicos interesses entre classes, grupos etc. são identificados e, então, um entendimento das raízes, da história e da dinâmica de transformação da realidade ocorre’ (p.11).

As evidências apresentadas acima sugerem que a concepção de educação da CUT está baseada numa epistemologia dialética. No entanto, eu identifiquei dois aspectos importantes que não são suficientemente claros. O primeiro refere-se à questão de uma explicitação mais clara das raízes do “senso comum” ; ou, explicação do que ‘alienação’ ou ideologia significa. Arruda (1990) explica as raízes da fragmentação do pensar humano mas não discute o conceito de ideologia. Os outros referem-se a fragmentação e ideologia mas não explicam a relação entre ambos. O segundo aspecto relaciona-se ao processo de pensar sobre os pólos de oposição que compõe as contradições dialéticas (incluindo seu movimento e desenvolvimento) não é claro. Há uma explicação insuficiente sobre como pensar sobre a relação de continuidade entre aparência e essência. Isto é o entendimento que o fenômeno investigado pode ser a mediação entre dois opostos que constituem uma relação dialética ou pode ser um dos opostos da relação. A falta de clareza destes dois aspectos inter-relacionados, pode potencialmente limitar o processo de relacionar todos os tipos de pensamento ao contexto no

---

nas relações entre a comunidade e governo? Que tensões e contradições têm emergido? Por que elas ocorrem? Elas se mantiveram [ no processo ] ?. '(JARA, 1994, p.118).

qual emergem e com o qual estão intrinsecamente relacionados. Parece que, ao não explicar as raízes das idéias, o movimento sindical e os trabalhadores podem não realizar o necessário processo de manter vigilância sobre a permanente influência das relações sociais opressoras sobre todo o tipo de conhecimento, incluindo, neste caso, aquele dos líderes e trabalhadores e, conseqüentemente, as opções estratégicas e táticas.

### **Refletindo sobre os princípios pedagógicos**

#### *O educando-educador e o educador-educando*

As informações textuais indicam que há uma clara e expressa intenção de que a educação na CUT deve desafiar as relações tradicionais entre professor e aluno, transformando-a numa relação entre educador-educando e educando-educador baseado num processo de construção coletiva do conhecimento. No entanto, não foi encontrado uma explicação por que isto devesse ocorrer ou uma detalhada explicação/ descrição dos papéis a serem assumidos por ambos.

“É esperado que, para desenvolver um processo coletivo de construção do conhecimento, uma relação de colaboração entre os sujeitos envolvidos ocorrerá. [No entanto], isto não significa negar a diretividade do educador, seu papel de orientação.” (Secretaria Nacional de Formação da CUT, 1994c, p.54).

Esta é uma das únicas passagens em que, no texto da Política Nacional de Formação, se faz uma clara referência ao tipo de relação projetada. A partir desta afirmação pode-se interpretar que ambos professor e aluno devem alcançar um processo coletivo de conhecimento. Este objetivo sugere que o tipo de relação esperada não é de um ensinar e outro aprender mas ambos conhecer criticamente o objeto de conhecimento. Porém, para entender mais o significado da expressão ‘processo coletivo’ de conhecimento faz-se necessário explicar o significado de diretividade que está associada ao papel do educador. Uma compreensão maior é alcançada através da leitura de textos de Arruda, Jara e Manfredi.

Arruda (1988) diz que o educador deve desenvolver um processo que, mesmo que sempre partindo da percepção e conhecimento dos trabalhadores, deve ajudá-lo a i) ir para além de seu próprio entendimento; ii) motivar os trabalhadores a valorizar seu próprio conhecimento; iii) desenvolver uma atitude investigativa; iv) ser um exemplo de coerência entre o que faz e diz; v) considerar a si mesmo com parte do processo de aprendizagem e conseqüentemente, colocar sua própria práxis sob análise crítica com os educandos. Agir a partir deste quadro de referência, mesmo aceitando a autoridade de seu papel, o educador não

mistifica o conhecimento dos educandos nem seu próprio conhecimento. Ainda, para desenvolver um processo de análise crítica, é necessário que ambos tenham,

“de um lado, uma atitude de compromisso ativo em relação ao desenvolvimento de nossa própria consciência; de outro, uma visão e atitude não doutrinária e nem dogmática na relação com a realidade” (ARRUDA, 1988, p.7).

Manfredi (1988) também adota os mesmos fundamentos. Ela define a relação entre educadores e educandos como uma relação entre professor-aluno e aluno-professor. Ela diz que os educandos devem ser protagonistas de seu processo de conhecimento. Ambos devem ser capazes de estabelecer uma nova síntese entre o que é chamado de conhecimento científico e o conhecimento que vêm de sua prática coletiva como classe. Educadores e educadoras devem ver-se a si mesmo como colaboradores, co-participantes e mesmo aprendizes. Ela relaciona estes papéis à construção coletiva do conhecimento que deve ocorrer nas atividades educativas: ...ambos devem ser sujeitos ativos do processo de reorganizar e reelaborar o conhecimento existente orientados pelos interesses da classe trabalhadora e seus projetos (Manfredi, 1988,p.3). Jara enfatiza as consequências do que ele chama de concepção metodológica dialética na relação entre líderes e povo.

“A concepção metodológica dialética é uma concepção de organização com influência direta na no tipo de relação existente/a ser desenvolvida entre líderes e população. É uma de organização com direta influência nessa relação. Esta metodologia necessariamente significa uma relação dinâmica, ativa e crítica, baseada numa participação consciente das pessoas promovida e dirigida pelos líderes. Assim, a direção dada por líderes não será algo a ser seguido, mas que, tendo partido do nível de consciência das pessoas permite a todos tomar decisões e se comprometerem.” (JARA, 1985, p.18).

Ele também diz que as organizações populares devem entender não somente os fundamentos metodológicos da concepção mas aplicá-la em todos os níveis da organização.

Na minha análise, interpreto que a não reflexão e definição claras do papel do educador na condução do processo educativo pode causar uma ênfase exagerada em somente analisar criticamente o conhecimento do educando-trabalhador. Menos atenção pode, então, ser dada em analisar criticamente o conhecimento do educador, dos textos ou outras fontes de conhecimento nas atividades educativas formais e informais. Assim, isto pode criar menos condições para uma autêntica colaboração entre educando e educador. Desta forma, ao mesmo tempo em que existe a intenção de que educador e educando tenham um engajamento no processo de construção coletiva do conhecimento, ou no diálogo, pela reflexão e busca de um

novo e profundo conhecimento para explicar a realidade a condução do processo fica muito centralizada no educador. Um ponto crucial que deve ser perguntado é em que medida educandos aprendem sobre seu processo de interpretar e agir; em outras palavras aprender para ser crítico em qualquer situação, para apreender as históricas relações nas quais estamos envolvidos.

### **Sobre o currículo**

Não encontrei nos documentos consultados definição e diretrizes a respeito de como desenhar o currículo. Presumivelmente deve ser coerente com a concepção metodológica adotada pela CUT pois esta é considerada como a estratégia do processo educacional. Mesmo assim, em um dos documentos muito utilizados pelo setor de educação da Central escrito por Jara (1985) e usado pelos educadores, há uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento de ‘temas’ no desenho de um programa educativo de uma organização popular:

“...um processo [educativo] que começa das demandas e necessidades das classes populares deve ter uma coerência global a qual relaciona dinamicamente todos os seus elementos tanto no que diz respeito a forma como ao conteúdo.

Planejar de cada passo a ser seguido e relacionar um tema com outro necessariamente significa conduzir um processo dialético de conhecimento. Estes passos não devem ser entendidos simplesmente como uma ‘agenda’, mas uma lógica dialética, que começa a partir do mais concreto e retorna para o concreto; que vai do mais próximo e simples para os elementos complexos e distantes para retornar a situação cotidiana e imediata.” (JARA, 1985, p.20).

Para estabelecer uma unidade do programa Jara (1985) afirma ser necessário identificar o tema gerador o qual será centro do processo de análise, reflexão elaboração de conclusões para ser desenvolvidas por um programa. Os temas podem estar diretamente indicados pelos representantes das organizações que desenvolvem o processo educativo ou por um diagnóstico temático feito com a organização. Ele diz também que é necessário identificar um objetivo global e um eixo temático que garanta a unidade de conteúdos e diferentes temas no processo de reflexão e exemplifica. ‘O processo produtivo de nossa firma’ poderia ser o eixo de um tema central ‘produtividade do trabalho’. Ainda, depois de definir ambos o tema central ou gerador e o eixo temático, o processo de definir, selecionar e ordenar temas particulares e objetivos específicos é que devem ser definidas as dinâmicas, recursos didáticos.

Quase que desnecessário dizer que percebe-se uma forte raiz na epistemologia dialética e no pensamento de Paulo Freire.

### **Os recursos didáticos**

Os documentos são claros em indicar que as dinâmicas e os recursos didáticos são considerados como meios para atingir um entendimento crítico do objeto e não como fórmulas para facilitar a transmissão do conhecimento. As técnicas didáticas são:

...instrumentos do processo de aprendizagem e devem ser usados no melhor caminho para auxiliar o processo de criar e recriar o conhecimento e não como simples ornamentos que objetivam criar um atmosfera agradável... E, também, fazer um esforço de produzir novas técnicas e recursos (ibid.).

Em síntese, nesta análise dos documentos da CUT relativos à sua concepção de educação, afirmo, apresentando evidências de que nos seus enunciados indica uma forte inspiração na filosofia da práxis. Há dois aspectos relevantes que carecem de clareza ou explicitação: as raízes da fragmentação do pensamento humano no capitalismo e, associado a isso, a concepção de ideologia; como construir o processo de pensar e, conseqüentemente, realizar num processo educativo sistemático, as relações entre aparência e essência. Ou, em outras palavras, as mediações entre os opostos que constituem as relações dialéticas dos fenômenos investigados. No que diz respeito ao anterior, afirmo que a falta de explicitação desses aspectos pode comprometer um conhecer mais rigoroso, também no processo educativo, no sentido de relacionar conhecimento e realidade. A relação pedagógica intencional prevê uma transformação das relações entre educando e educador, desafiando as relações com o conhecimento. Identifico também uma limitação nas definições do papel do educador no processo de construção de uma reflexão crítica da experiência o que, enquanto concepção pode limitar uma relação de colaboração autêntica em que os conhecimentos, independente da origem, estão sob análise crítica no processo educativo. Essa falta de clareza na concepção assim como formulada nos documentos foi indicada como possível causa de reflexões críticas limitadas feitas em atividades da central.<sup>7</sup>

A seguir desejo apenas indicar elementos de minhas preocupações atuais em construir um referencial que contribua para entender os movimentos da concepção de educação da Central. Continuo considerando que o conceito de práxis crítica, que sustentou a análise apresentada anteriormente, permanece com grande potencial analítico. Há um programa de formação realizado pela CUT, que se encerrou recentemente, que tem

servido como uma espécie de estudo exploratório para iniciar esta minha investida. É, como já citado no início, o Programa de Formação em Educação Profissional e Capacitação de Conselheiros – o Programa Integral. Há quatro conceitos e/ou categorias que emergiram ou foram orientadoras da prática do Programa Integral que colocam questões para reflexão. Entre elas temos “trabalho como princípio educativo”,<sup>8</sup> especialmente na forma como vem sendo desenvolvida por ARROYO (1991,1998) e “experiência”, com forte inspiração no trabalho de THOMPSON (1968)<sup>9</sup>. Ambas remetem às mútuas implicações da relação entre sujeito e objeto. Como hipótese de reflexão, estou assumindo temporariamente que: a) a noção de “experiência” fez com que, em algumas experiências fosse retomado, em outro patamar, a dialeticidade da/na relação sujeito e objeto e, mais amplamente, a integralidade dos processos. Isso pode ser identificado, entre outras formas, pelo próprio questionamento da noção de “objeto”, introduzindo no lugar a noção de “experiência”; considero isto uma questão epistemológica e política significativa; b) a categoria “trabalho como princípio educativo” provoca uma articulação mais dinâmica entre “base” e “superestrutura”.

Esta busca de reflexão sobre novas categorias, conceitos, representações que vem emergindo no contexto das mais recentes experiências podem e devem ser, na minha compreensão articulados de forma dinâmica, dialética, com os anteriores. Nesse caminho, fazer o exercício de apropriação conceitual crítica dos movimentos da realidade e, portanto, tornar os conceitos, conceitos em movimento. Obviamente que faz-se necessário analisar como que a discussão contemporânea sobre os referenciais teórico-práticos das diferentes correntes epistemológicas vem tencionando e mesmo revigorando a ação educativa de jovens e adultos no contexto da educação popular no Brasil.

---

<sup>7</sup> Ver esta questão em FISCHER, 1999.

<sup>8</sup> O texto de MIRANDA (org), 2000. “Enunciação de um percurso formativo” sobre a experiência da Escola 7 de Outubro com o curso de formação de formadores ilustra de forma exemplar o uso da categoria trabalho como princípio educativo na forma como vem sendo desenvolvida por Miguel Arroyo.

<sup>9</sup> Ver sobre a discussão sobre o conceito de experiência nos processos educativos, dialogando com THOMPSON o texto de VERAS e TELLES, 2000.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, Marcos. "Educação: formando a nova mulher e o novo homem." **Textos de educação popular** Rio de Janeiro, PACS, 1988.
- \_\_\_\_\_. "A formação que interessa à classe trabalhadora." In: **Forma e Conteúdo** Vol.1, p. 23-27, 1990.
- ARROYO, Miguel. "Revendo vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana". In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- \_\_\_\_\_. "Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica". In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- CUT. **Resoluções do 3º Congresso Nacional**. São Paulo : CUT, 1988.
- JARA, Oscar. **Concepção dialética da educação popular** [ Textos de apoio ]. São Paulo : CEPIS, 1985.
- \_\_\_\_\_. "Como conhecer a realidade para transformá-la?". In: **Texto de Apoio**. Vol.10, São Paulo, CEPIS, 1986.
- \_\_\_\_\_. "El reto de teorizar sobre la práctica para transformala" (1985). In: TORRES, C. A., GADOTTI, M.(orgs). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo : Cortez/Editora da Universidade de São Paulo, 1994, pp. 89-110.
- FISCHER, Maria Clara Bueno. "Caminhos da Formação de Formadores em Educação Profissional" em Equipe Técnica do Programa Integral/CUT (org) **Formação de Formadores para a Educação Profissional: a experiência da CUT 1998/1999**. Florianópolis : Rocha G. Editora, 2000, p. 55-86.
- \_\_\_\_\_. **Radical trade union education in practice?**. A study of CUT's Education Programme on Collective Bargaining. Tese de doutorado. Nottingham,UK, 1997.
- \_\_\_\_\_. "Um lugar para a educação numa prática sindical transformadora". In: **Estudos Leopoldenses**, Vol 3, nº 4, 1999, p.21-37. (Série Educação).
- \_\_\_\_\_. Uma prática de educação de adultos no movimento sindical: o Programa Nacional de Formação em Negociação Coletiva (1991-1994). In: 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 1999, Caxambu. **22ª Reunião Anual da Anped**. 1999.
- MANFREDI, Silvia Maria (1988). "Enfrentando o desafio de conceituar o que é metodologia". In: **Concepções pedagógicas e a educação dos trabalhadores**. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUTMG, 1991, UnPub.

- \_\_\_\_\_(1984). Formação sindical e metodologia. In: **Concepções pedagógicas e a educação dos trabalhadores**. Belo Horizonte, Escola Sindical 7 de Outubro/CUTMG, 1991, UnPub.
- MIRANDA, Shirley Aparecida (org) “Enunciação de um percurso formativo”. In: Equipe Técnica do Programa Integral/CUT (org). **Formação de Formadores para a Educação Profissional: a experiência da CUT 1998/1999**. Florianópolis: Rocha, 2000, p.141-156.
- SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO/CUT . **Forma & Conteúdo**. Vol 6. São Paulo : CUT, 1994.
- SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO da CUT, Equipe Técnica do Programa Integral (orgs). **Formação de Formadores para a Educação Profissional: a experiência da CUT 1998/1999**. Florianópolis: Rocha, 2000, p55-88.
- THOMPSON, E. P. **The Making of the English Working Class**. London, Penguin Books, 1968.
- VERAS, Roberto, TELLES, Silvia. “ Sobre como trabalhar o conceito de experiência em processos educativos: buscas.”. In: Equipe Técnica do Programa Integral/CUT (org). **Formação de Formadores para a Educação Profissional: a experiência da CUT 1998/1999**. Florianópolis: Rocha, 2000, p.157-167.