

A ORIENTAÇÃO POLÍTICO-EDUCACIONAL NO POPULISMO E A EVOLUÇÃO DA ESTRATÉGIA LIBERAL PARA CONTER A MOBILIZAÇÃO OPERÁRIA

Edgar Ávila Gandra

Doutor em História pela UFRGS e professor do Departamento de História da UNICENTRO – *Campus* de Guarapuava (PR).

Adnilson José da Silva

Mestrando em Educação pela UEPG e professor do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO – *Campus* de Guarapuava (PR).

Maria Isabel Moura Nascimento.

UEPG (PR).

RESUMO: O ensaio a que se refere este resumo caracteriza o Populismo e teorias educacionais que se alternaram no período, bem como as bases legais liberais que procuraram adequar a educação ao processo de industrialização nacional. Tem como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico, bem como contribuições de teóricos brasileiros das áreas de História, Educação e Economia. Enfoca a educação pública no Período Populista, destacando a crescente ofensiva do capital às possibilidades escolares de formação política dos trabalhadores.

Palavras-chave: Populismo, educação, classe operária, processo de industrialização.

THE POLITICAL EDUCACIONAL ORIENTATION IN THE POPULISM AND THE EVOLUTION OF THE LIBERAL STRATEGY TO CONTAIN THE LABORING MOBILIZATION

ABSTRACT: The assay related in this summary characterizes educational Populism and theories that alternated in the period, as well as the liberal legal bases that looked for adjusting the education to the process of national industrialization. The historical materialism is used as theoretical-methodological referential, as well as the contributions of Brazilian theoreticians in the areas of History, Education and Economy. It focuses on the public education in the Populist Period, standing out the increasing offensive of the capital to the possibilities of schooling formation to the workers.

Key-words: Populism, Education, Laboring class, Process of industrialization.

Este ensaio apresenta resumidamente as posições de pesquisadores que tratam do Populismo como sistema político e sobre as configurações político-pedagógicas implementadas durante o seu decurso, com enfoque na educação do trabalhador urbano.

São apresentados estudos sobre a classe operária no Brasil publicados a partir da década de 1980 e caracterizados pela emergência de novas perspectivas analíticas e

temáticas influenciadas pelos trabalhos de historiadores marxistas ingleses como Eric Hobsbawm e Edward P. Thompson.

Assim, para situar o tema da educação e de suas possibilidades de formação política no Período Populista, em um primeiro momento será feita uma retrospectiva histórica sobre a trajetória da educação e de suas relações com o contexto social e econômico brasileiro. Posteriormente, se fará uma discussão das perspectivas historiográficas que discordam da possibilidade de ação autônoma dos trabalhadores destacando sua alienação perante outros setores sociais, sobretudo da economia de orientação capitalista, e ainda a posição de autores que enfatizam as formas de atuação e de escolha consciente dos trabalhadores brasileiros diante de um leque de opções socialmente dadas, apesar do direcionamento tecnicista da formação escolar. Para finalização, consideram-se que o Período Populista manteve brechas não desprezíveis no setor educacional que puderam ser utilizadas pelos trabalhadores para a ampliação de sua consciência de classe e de suas ações de enfrentamento do capital.

No período que precedeu a Segunda Guerra Mundial, e ainda antes do chamado Estado Novo, a economia brasileira buscava a inserção do País no contexto mundial do capitalismo industrial, marcado por esforços em nível nacional de adequação política à ordem econômica capitalista. Como o Brasil precisava ampliar o seu parque industrial para transformação de matérias-primas, pois contava com poucas indústrias de tecnologia européia operadas por técnicos advindos de outros países, as iniciativas estatais se caracterizaram pelo favorecimento do processo de industrialização visando a emergência da modernidade capitalista em flagrante orientação liberal caracterizada pela produção auto-suficiente e em grande escala com recursos instrumentais sofisticados e mão-de-obra qualificada e abundante.

Os dispositivos legais educacionais que se alternam desde a década de 1940, bem como à Escola Nova e ao tecnicismo pedagógico, que SAVIANI (2002) chama de teorias não-críticas da educação, ambas de base liberal e preocupadas com a formação escolar para ações produtivas no processo capitalista de industrialização.

O escolanovismo tem como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderados por Anísio Teixeira, em 1932, com base em estudos na área de educação feitos nos Estados Unidos da América, sobretudo pelo filósofo John Dewey, para quem o processo educativo formal precisava preparar os indivíduos para agirem concretamente na

sociedade. A Escola Nova fez oposição ao tradicionalismo pedagógico acusando-o de verbalista e enciclopédico e propôs maior atenção aos processos de aprendizagem do que aos conteúdos curriculares.

Os pioneiros escolanovistas entendiam que a educação carecia de finalidade no projeto da nova sociedade industrial e apontam no Manifesto a

(...) falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da applicação (aspecto tecnico) dos methodos scientificos aos problemas de educação.¹

O esforço escolanovista para moldar o sistema nacional de educação às exigências econômicas de modernização industrial é percebido na afirmação de que

(...) é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimento de riqueza de uma sociedade

e ainda que são “dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionaes, que era indispensável entrelaçar e encadear”.

A inclusão democrática escolanovista se deu sob a regência de uma elite representativa do capital e favoreceu a poucos já incluídos, restando à maioria uma pseudoinclusão. Embora não tenha se consolidado como orientação político-pedagógica oficial por demandar recursos financeiros, o que restou da escola nova nos currículos escolares foi uma diminuição de conteúdos, sobretudo humanísticos, e no imaginário dos professores brasileiros uma espécie de prática compassiva a pretexto de uma inclusão escolar que logo causava uma exclusão social, caracterizando, segundo SAVIANI (2002), um aparente fracasso que na verdade evidencia o êxito da ofensiva liberal capitalista no processo de adequação das mentalidades aos seus propósitos, via educação escolar.

O ano de 1942 é um marco de aperfeiçoamento dos objetivos contidos no ideário escolanovista e de passagem para o tecnicismo educacional através do decreto-lei número 4.073 que confiou às indústrias participação ativa na formação dos trabalhadores com flagrante abertura à cultura empresarial da época na formação escolar. De acordo com SAVIANI (2002), na escola tecnicista são considerados como marginalizados os sujeitos tecnicamente incompetentes, sobre os quais pesavam as pechas liberais de ineficientes e

improdutivos. A escola tecnicista, assim, apresentava projetos político-pedagógicos cuja ênfase recaía na formação para o trabalho de acordo com as características do projeto liberal de desenvolvimento industrial brasileiro visando tornar os sujeitos tecnicamente eficientes para o sistema produtivo, em abordagem de flagrante orientação econômica capitalista.

São prerrogativas do decreto-lei número 4.073:

Art. 67 – O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições:

I – O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.

II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional.

IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade.

XII – As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem.

Esse fato se deu no governo de Getúlio Vargas, caracterizado por ações populistas de apologia ao trabalho com ações importantes desde a década de 1930. De acordo com LACOMBE e CALMON (1985, p. 6), “a 14 de abril de 1934 foi promulgada a segunda Constituição republicana que entre outras determinações, instituiu o salário mínimo e a Justiça do Trabalho”. No mesmo período foi criado o Conselho Nacional do Petróleo e a Companhia Siderúrgica Nacional e planejada a Hidrelétrica de São Francisco. No segundo mandato de Vargas (1951 – 1954) foi criada a Petrobrás. Para LACOMBE e CALMON (1985, p. 9), “devido à Consolidação das Leis do Trabalho e à Valorização dos Institutos de Previdência Social, Vargas tornou-se o líder dos trabalhadores.”

Segundo REZENDE (1999, p. 28),

A criação do Ministério do Trabalho em novembro de 1930, com sua extensa legislação social, enfrentou a ativa oposição por parte do empresariado, já que visava, mais que criar um impulso à expansão do setor secundário, atrelar as reivindicações operárias ao controle burocrático do governo federal.

Para ROMANELLI (2001, p. 155), foi a falta de recursos financeiros para providenciar estrutura escolar suficiente para a formação técnica que o Governo procurou

¹ Os excertos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova aqui incluídos nesta têm como origem o texto integral do documento presente em GHIRALDELLI Jr. 1992 (p. 54 – 71) e seguem as normas ortográficas vigentes em 1932, data da publicação do documento.

mais tarde “engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal” através do decreto-lei número 4.073. Todavia, parece mais evidente que a iniciativa do governo ocorreu como concessão populista ao empresariado da época que teria respaldo estatal para formar os trabalhadores de acordo com as culturas empresariais próprias de cada empresa.

Percebe-se neste fato a contradição entre a importância central do trabalhador no sistema produtivo e a sua marginalização política e social, sendo ele o consumidor de bens e serviços que ele mesmo produz, gerando lucro para os donos dos meios de produção, e tendo como garantias legais para tanto direitos outorgados pelo poder centralizado do Governo Vargas e mantidos sob o controle estatal.

A extremada valorização da racionalidade técnica para fins de produção capitalista ocorre em prejuízo de outros conhecimentos necessários à universalização dos sujeitos, como as ciências e as artes. Por universalização entende-se o processo que leva os sujeitos a superarem a individualização que resulta da alienação no e pelo trabalho. Ora, a educação de trabalhadores com bases pedagógicas que favorecem a sua alienação não pode ser considerada legítima, uma vez que o propósito nato e maior da educação deve ser o de universalizar os sujeitos. A diferença entre alienação e universalização evidencia o fulcro do debate em educação e remete aos objetivos que embasam as políticas públicas voltadas para a educação. Os fundamentos da educação como política pública abrigam a ideologia e a utopia, as quais, segundo FULLAT (1994, p. 66), “têm a ver com a realidade política e social; a primeira, para justificá-la – melhor, para pseudojustificá-la -; a segunda, ao contrário, para superá-la”, conferindo assim movimento dialético à educação e distanciando-se da vacuidade e do imobilismo da utopia puramente idealista.

Entende-se como política pública “a materialidade da intervenção do Estado, ou ‘o Estado em ação’”. (AZEVEDO, 2001, p. 5) A submissão da educação como política pública aos interesses do desenvolvimento econômico é melhor compreendida na afirmação de Friedrich Engels² (In: FERNANDES, 1984, p. 460):

A retroação do poder do Estado sobre o desenvolvimento econômico pode dar-se de três modos: ela pode ir na mesma direção e, então, tudo se encaminha mais depressa; ela pode ir contra ele e, então, nos dias de hoje, ela acaba, com o tempo, em qualquer país grande, sempre sucumbindo; ou ela pode podar certos direcionamentos e indicar outros (este caso reduz-se, afinal, a um dos dois anteriores). É evidente que, nos casos II e III, o poder político causa grandes prejuízos ao desenvolvimento econômico e pode levar a um desperdício maciço de força e matéria.

² Excerto de carta a C. Schmidt, datada de 27 de outubro de 1890, com tradução de Flávio Kothe.

Para evitar intervenções estatais prejudiciais ao processo de acumulação capitalista, caracterizado acima como “desperdício maciço de força e matéria”, impõe-se a submissão jurídica e política aos interesses econômicos, como no caso do decreto-lei número 4.073. Por este motivo a educação, que para os olhos dos capitalistas parece importante política pública para evitar “desperdício maciço de força e matéria”, precisa de orientações legais e pedagógicas que eliminem conteúdos e procedimentos que favoreçam a formação mais intelectualizada dos trabalhadores e que assegurem as bases instrumentais para o processo produtivo. Por isso MARX (2004, p. 68) afirma que, alienado, o trabalhador “se vê diminuído espiritual e fisicamente à condição de uma máquina e se transforma de ser humano em simples atividade abstrata e em abdômen”. De tal maneira diminuído, o trabalhador tem negadas as suas necessidades estéticas e políticas e fica impedido de realizar-se plenamente como ser humano, ou seja, de universalizar-se.

Ainda sobre a submissão estatal aos interesses do capital e sobre o uso da educação como meio de favorecer tais interesses, vale o que observa Engels (In: FERNANDES, 1984, p. 461):

O espelhamento das relações econômicas em princípios jurídicos é necessariamente um espelhamento às avessas; ocorre sem chegar à consciência dos seus autores; o jurista imagina operar com normas apriorísticas, mas elas são apenas o reflexo do econômico – de modo que tudo está de cabeça para baixo. E me parece evidente que essa inversão, que enquanto não é reconhecida constitui aquilo que denominamos *visão ideológica*, que por sua vez reage novamente de volta sobre a base econômica, podendo modificá-la dentro de certos limites. (grifo do original)

A formação sistemática de trabalhadores em instituições pedagógicas reconhecidas pelo Estado pressupõe minimamente uma preocupação com planejamento, ensino e avaliação, constantes de um projeto político-pedagógico submetidos ao mesmo tempo a regulamentação legal e a princípios que caracterizam o regime político do país em que tal formação se efetiva. De acordo com ENGELS (In: Marx e Engels. Org. Florestan Fernandes, 1984, p. 479 – 480)

Assim como no indivíduo humano todas as forças motrizes das suas ações precisam passar através de seu cérebro, precisam transformar-se em motivações de sua vontade para levá-lo a agir, assim também todas as necessidades da sociedade civil – qualquer que seja a classe que esteja governando – precisam passar através da vontade do Estado para receberem validação geral em forma de leis. Este é o lado formal da coisa, evidente por si mesmo; pergunta-se apenas que conteúdo tem esta vontade apenas formal – do indivíduo assim

como do Estado – e de onde vem este conteúdo, por que se quer exatamente isto e não aquilo. E se perguntamos por isso, então veremos que, na história moderna, a vontade do Estado é, de um modo geral, determinada pelas cambiantes necessidades da sociedade burguesa, pela supremacia desta ou daquela classe, em última instância pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de troca.

A hipervalorização de aspectos técnicos das profissões atende aos propósitos de formação para as ocupações imediatas de produção de bens e de prestação de serviços com manutenção da contradição entre a importância central do trabalhador no sistema produtivo e a sua marginalização política e social; por outro lado, a consideração dos aspectos históricos do trabalho, sem descuidar da formação técnica, proporciona uma educação que supera a contradição entre centralidade funcional e marginalização político-social do trabalhador.

No caso da história brasileira, importa lembrar que a política populista de Vargas tinha natureza massista e que por essa razão não era possível uma ditadura ferrenha e declarada do Estado contra os grandes contingentes sociais, sobretudo dos trabalhadores, tal como se verificou mais tarde durante o Regime Militar. Assim, o Estado mantinha abertura e diálogo com as organizações representativas dos trabalhadores. Aliado a isso, o crescimento quantitativo do operariado fortaleceu a classe e proporcionou iniciativas de formação fora dos espaços escolares que acabavam dando significado aos conteúdos humanísticos que ainda constavam dos currículos escolares em um fenômeno ilustrado pela afirmação de MARX (2004, p. 117): “é exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro *ser genérico*”. (grifo do original)

Mesmo sendo a escola um espaço de orientação liberal tecnicista, os conteúdos humanistas da época favoreceram as reflexões políticas dos trabalhadores que encontravam em suas vivências e relações de classe um ambiente de problematização e de experimentação política que implicavam na leitura e interpretação de obras que lançavam luz teórica e ânimo revolucionário para os enfrentamentos. (Mais tarde, pela lei número 5692/71, os conteúdos humanísticos foram suprimidos dos currículos escolares básicos justamente pelas possibilidades críticas que proporcionavam à formação dos trabalhadores.) Assim, em ambientes de educação assistemática como sindicatos e associações de classe, em atuação sobre o mundo objetivo, se geravam os elementos que davam significado a conteúdos escolares. apesar do direcionamento tecnicista da formação escolar.

Deve-se observar que o Populismo motiva, neste e em outros aspectos, significativos debates até os dias atuais:

Os estudos recentes sobre a história dos trabalhadores no Brasil entre as décadas de 30 e 60 têm se deparado com desafios de três ordens: epistemológica, metodológica e política. No terreno conceitual, o termo “populismo” tem passado por um crescente questionamento sobre sua validade como fenômeno histórico e/ou categoria analítica. O problema metodológico está, por um lado, na construção de generalizações com efeitos paradigmáticos que não simplifiquem a complexidade histórica, subordinando-a a modelos teóricos prefixados. Por outro, reside na reconstituição empiricamente densa de realidades específicas que não pulverizem o processo histórico em um mosaico de fragmentos. Quanto ao terceiro desafio, trata-se de repensar a participação política dos trabalhadores à margem das tradicionais noções normativas de autonomia e heteronomia de classe, o que remete aos modelos construídos para compreendê-lo. (FERREIRA, 2001, p. 207)

No mesmo sentido, colocam-se as observações de SILVA e COSTA (*In*: FERREIRA, 2001, p. 216-217), para quem

(...) parte da história social do trabalho tem procurado, portanto, relacionar dialeticamente estrutura e ação. Trata-se de sublinhar as discrepâncias entre as restrições dos sistemas normativos, ressaltando que os indivíduos têm um conjunto diferente de relacionamentos que determina suas reações à estrutura normativa e suas escolhas com respeito a ela. A ação social resulta de freqüentes escolhas, decisões e negociações dos indivíduos frente ao poder constituído, pleno de contradições e porosidades. Cabe ao historiador ‘definir as ambigüidades do mundo simbólico, a pluralidade das possíveis interpretações desse mundo e a luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e também dos recursos materiais.’ A reconstituição minuciosa dessa luta não implica a contemplação isolada do fragmento, pois deve ser capaz de fazer as conexões entre os significados sócio-culturais e o contexto histórico mais amplo, a lógica da mudança e as relações de poder. No que se refere ao populismo, o desafio está em se pensar a ambigüidade histórica que lhe é inerente, o que foi expresso por Daniel James ao se referir ao ‘paradoxo da consciência de classe’: a lealdade a um movimento cuja ideologia pregava a virtude da harmonia de classes, a necessidade de subordinar interesses dos trabalhadores aos da nação e a importância de obedecer com disciplina ao Estado paternalista, não eliminaram a possibilidade de resistência da classe operária nem do surgimento de uma forte cultura de oposição entre os trabalhadores

Nesse cenário, o conceito Populismo, devido à complexidade do fenômeno que se propõe representar, tem suscitado debates desde a década de 1950/60, quando alguns intelectuais do que ficou historicamente identificado como “Grupo de Itatiaia”³, precursor

3 Esses intelectuais defendiam políticas de desenvolvimento apresentadas pela Comissão Econômica para América Latina - CEPAL. Citamos entre eles, Alberto Guerreiro Ramos, Cândido

do Instituto Superior de Estudos Brasileiros ISEB - procuraram caracterizá-lo como um momento de transição entre um contexto agrário atrasado para uma moderna sociedade industrial.

Contudo, foram as obras de Francisco Weffort e Octavio Ianni que se tornaram, por sua divulgação e repercussão, as clássicas sobre esse fenômeno constituindo-se até os dias atuais junto com outros autores, apresentados adiante, referência para os estudiosos interessados nessa temática.

Na perspectiva de Weffort e Ianni, a principal característica do Populismo seria a construção de uma aliança policlassista - entre governos de líderes carismáticos e a massa urbana - sob a égide da classe dominante, elaborando-se uma tríade de relações entre o Estado, a burguesia nacional e as massas populares.

WEFFORT (1989, p. 158), abordando o reconhecimento pelas diversas classes sociais da legitimidade da dominação política dos partidos e líderes populistas, observa que

(...) aí encontraremos também uma das raízes do autoritarismo típico de todas as formas de relação líder-massa no populismo, seja de caráter carismático ou populista. Do mesmo modo, encontraremos nas circunstâncias em que se formam as classes populares um dos fundamentos da 'falta da auto-representação' e de 'falta de consciência de classe' (...) como também da 'inexperiência política'. Em uma palavra, explica-se deste modo não apenas que as massas populares tenham estado, pelas próprias circunstâncias de sua formação social, em 'situação de disponibilidade para a participação política', mas especificamente para a 'participação sob manipulação populista'.

Interessante observar, sobre a posição de Weffort, a relação entre o operariado e o regime populista. WEFFORT (1973, p. 71) faz uma referência cronológica afirmando que

(...) se a análise histórica do período anterior a 45 explica a ruptura existente no movimento operário e a perda de suas tradições, nem por isso se encontrava predeterminado no pós-guerra o rumo que o movimento operário deveria seguir. São as orientações vigentes em 1945-46, retomadas e afirmadas em 1950/4, que darão ao movimento operário as características que veio a possuir até 1964 como dependente do regime populista brasileiro.

Neste sentido, posteriormente, GOMES (1996, p. 42) observa que o pensamento de Weffort sobre as massas prende-se ao fato de que

O quadro analítico construído aponta para instabilidade política do novo equilíbrio de

Mendes de Almeida, Carlos Luis Andrade, Ewaldo Correia Lima, Hélio Jaguaribe, Hermes Lima e Jorge Aberlardo Ramos.

poder, expressa quer na debilidade das velhas oligarquias rurais, quer na fraqueza das oligarquias alternativas e dos novos segmentos do empresariado urbano. É essa instabilidade que funciona como *start* para uma aproximação com as classes populares, percebidas e temidas pelos grupos dirigentes, mas sem condições organizacionais e ideológicas de pressionar por uma participação mais efetiva e autônoma.

Weffort enfatiza a forma subordinada como as massas populares participam do cenário político nacional, sendo seu conceito básico o de manipulação populista, significando que as camadas populares serviriam de suporte ao governo em disputas políticas e este, por outro lado, aceitaria algumas reivindicações dos trabalhadores, atendendo demandas desse segmento via legislação trabalhista. Haveria, dessa forma, uma assimetria entre os principais atores sociais, onde o Estado desempenha o papel ativo e consciente enquanto os setores populares são descritos geralmente como passivos, manipulados e/ou cooptados, principalmente no caso das lideranças sindicais.⁴

É importante assinalar, contudo, o que se poderia chamar, segundo GOMES (1996), de uma contradição teórica na obra de Francisco Weffort, que merece um espaço nessa discussão, uma vez que ela se situa justamente na capacidade de manipulação populista sobre os setores operários: conforme WEFFORT (1978, p. 76), nas décadas de 1950-60 os trabalhadores estavam “rompendo os limites” a eles impostos pelos setores dominantes.

Com efeito, a manipulação das massas entrou em crise, isto é, abriu a porta a uma verdadeira mobilização política popular, exatamente quando a economia urbano-industrial começava a esgotar sua capacidade de absorção de novos migrantes e quando se restringiram as margens de redistributivismo econômico. É nessa fase que a temática das reformas de estrutura começa a fazer-se popular. A noção de manipulação, tanto quanto a de passividade popular, tem que ser relativizada, concretizada historicamente, para que possamos entender a significação real do populismo. A imagem, se não o conceito, mais adequado para entendermos as relações entre as massas urbanas e alguns grupos representados no Estado é a de uma aliança (tácita) entre setores de diferentes classes sociais. Aliança na qual evidentemente a hegemonia se encontra sempre com os interesses vinculados às classes dominantes, mas impossível de realizar-se sem o atendimento de algumas aspirações básicas das classes populares, entre as quais caberia mencionar a reivindicação do emprego, de maiores possibilidades de consumo e de direito de participação nos assuntos do Estado. Aspirações mínimas, por certo, mas decisivas na política de massas num país como o Brasil.

4 Essa posição de Weffort é amplamente difundida na historiografia, sendo acompanhado por autores como Octavio Ianni, Heloisa Martins, Jacob Gorender, entre outros.

Esse fragmento demonstra que o autor possivelmente visualizou as práticas de autonomia e resistência dos trabalhadores em defesa dos seus direitos, embora o tema esteja pouco desenvolvido no seu texto.

IANNI (1986, p. 198) tem percepção semelhante à de Francisco Weffort em relação ao Populismo e ao papel secundário dos operários:

(...) a Consolidação das Leis do Trabalho, o partido Trabalhista Brasileiro, o peleguismo, o Estatuto do Trabalhador Rural, Vargas, Kubitschek, Goulart, Arraes, Brizola fazem parte de um sistema e continuum. E juntam-se também Ademar de Barros, Hugo Borghi, Jânio Quadros e outros, como elementos do mesmo universo populista. Todos eles, no entanto, estão relacionados ao pensamento getuliano e particularmente à política de massas, como elementos ligados nuclearmente ou como variantes. Essa é uma das conotações básicas da democracia populista. Neste contexto histórico e ideológico, a esquerda brasileira ficou como que ‘aprisionada’, as técnicas da política de massas e o reformismo, conduzido pelos setores mais audaciosos da política de industrialização, estabeleceram os limites e as condições tanto da politização como da atuação do proletariado urbano, de certos setores da classe média, dos estudantes universitários e depois do proletariado agrícola; Em conseqüência, viveu oscilando entre as recordações do marxismo e as exigências da democracia populista. O fato é que ela não foi capaz de transformar a política de massas numa política de classes. Não formulou nem implantou uma interpretação alternativa que correspondesse às possibilidades histórico-estruturais e não sucumbisse ao fascínio da ideologia getuliana .

IANNI (1989, p. 102) destaca ainda que:

(...) à atuação prática das massas não corresponde a uma consciência política adequada e conseqüente com seus interesses básicos. Manifesta-se uma contradição mais ou menos profunda entre o modo de agir e o pensamento, tanto individual como coletivamente. Devido às condições histórico-culturais e políticas da época, a visão do mundo das massas permanece em atraso, relativamente à sua posição real no processo produtivo. Nessas condições, as massas do populismo vivem uma existência política subalterna.

É evidente a visão do autor sobre a subordinação dos trabalhadores à política de massas, e a inabilidade da esquerda - legítima porta-voz dos interesses operários, na sua concepção – para o desenvolvimento da consciência autônoma de classe.

GORENDER (1987, p. 16) aborda a questão destacando o que se chamou de reboquismo, ou seja, o envolvimento da classe operária na implantação da cultura política populista em um processo coordenado por segmentos da elite política e econômica:

O conceito de populismo não se reduz à demagogia e manipulação, aspectos secundários

no contexto. O populismo inaugurado por Getúlio Vargas se definiu pela associação íntima entre trabalhismo e o projeto de industrialização. O trabalhismo como promessa de proteção dos trabalhadores por um Estado paternalista no terreno litigioso entre patrões e empregados. O projeto de industrialização como interesse comum entre burgueses e operários. O populismo foi a forma da hegemonia ideológica por meio da qual a burguesia tentou - e obteve em elevado grau - o consenso da classe operária para a construção da nação burguesa. A liderança carismática e sem mediações formalizadas, adequada às massas de baixo nível de consciência de classe, constituiu a expressão peculiar do populismo.

A respeito da submissão dos trabalhadores aos limites impostos pelo Populismo, GORENDER (1987, p. 16) afirma que

A classe operária cresceu e fez aprendizado das reivindicações econômicas e da luta política. A consciência de classe de crescentes contingentes de trabalhadores tornou-se cada vez menos compatível com a expressão populista. Tais contingentes de trabalhadores formularam objetivos incabíveis no leito do populismo e tendentes a transbordar acima das suas fronteiras.

O fenômeno do crescimento da força política e da capacidade de organização dos trabalhadores pode ser creditado à presença de conteúdos humanísticos nos currículos escolares antes da reforma realizada pela lei número 5692/71, que hipervalorizou conteúdos de formação técnica para atender às demandas industriais ao mesmo tempo em que acabou com as possibilidades de formação política em espaços escolares.

Embora tenha sido implantada em período posterior ao populista, a lei número 5692/71 marca uma profunda diferenciação de tratamento dos conteúdos humanísticos, que passaram a ser suprimidos, o que evidencia que no Populismo tais conteúdos eram presentes e nos currículos escolares e suficientes para esclarecimentos e formação de uma consciência de classe pelos trabalhadores urbanos. Considerando o que descreve FERREIRA (2001, p. 271):

(...) o populismo não deixou de ser um espaço de lutas políticas e econômicas dos trabalhadores, tornando-se um campo, portanto, mais complexo e dinâmico do que pressupunham as teses que reforçavam a imagem de uma classe operária passiva e manipulada pelo Estado. Os trabalhadores foram capazes de superar, em diferentes momentos, os obstáculos colocados pela legislação sindical e trabalhista – entendida aqui também como um terreno de disputas. Instituíram na prática ainda uma legítima representação de seus interesses, na medida em que o populismo não era tido invariavelmente como um fechado e acabado sistema de dominação, mas como um aberto e indeterminado jogo político que implicava barganhas políticas e evidentes conquistas de

direitos.

depreende-se que no Período Populista a luta de classes contava com a educação escolar a favor dos trabalhadores, ainda que de maneira tosca, e que por essa razão o Estado autoritário preveniu-se contra as brechas que haviam na orientação político-pedagógica liberal do período que o antecedeu.

GANDRA (1999, p. 117 - 118) apresenta o depoimento de um operário que demonstra como os conteúdos escolares podiam, devidamente significados, instrumentalizar no Período Populista os trabalhadores para as reivindicações de classe:

O Sindicato representou muito para mim, mas é uma coisa assim sem comparação, porque eu posso lhe dizer que eu entrei para o Sindicato (...), ainda Associação Civil depois Associação Profissional, depois Sindicato. Quando eu entrei eu tinha 2º ano primário, então aí por coincidência (...), a pessoa para ser candidato tinha que ter 2 anos de profissão e 6 meses de sócio, coisas que outros que estavam liderando na época não tinham. Então sobrecaiu sobre mim o cargo de secretário do Sindicato só que eu não sabia escrever direito e nem mesmo ler direito, então quando chegou na hora os caras disseram: 'tu vais ser o secretário'. Tudo bem se eu sou o secretário, sou secretário e aí chegou na hora apareceu outro e (falou) 'olha tu é secretário só de brinquedo, só ali legalmente, porque o secretário sou eu'. Então eu disse não, se o secretário sou eu, eu vou ser secretário, se eu não sirvo vou para o colégio e assim eu fiz. Fui para o colégio, quer dizer, vê como representou para mim, eu ao menos queria ter o curso primário, era o que tava desejando ter o curso primário, eu fui para o colégio Marcílio Dias, entrei com as crianças de noite. As vezes eu saía descarregando cimento, cimento é uma coisa que na pele brota, eu tomava banho mas aquilo brotava quando eu via estava todo branco. E a gurizada baixava em mim, mexia comigo porque eu ficava branco, o cimento brotava na pele mas eu não liguei porque o meu objetivo era me formar no curso primário, esse era o meu objetivo. Aí eu vim fiz o 2º, o 3º, o 4º e o 5º ano, não cheguei a me formar no 5º ano, porque eu fiz o admissoão ao ginásio e fui para o ginásio. Fiz o ginásio, fiz o técnico em contabilidade, depois fiz o vestibular e fui para a Faculdade de Direito, então quer dizer vê como foi muito importante o Sindicato na minha vida. E até hoje eu tenho esse Sindicato, essa associação portuária aqui, como o meu 2º lar ,tanto que eu não deixo de vir ao Sindicato, eu venho todos os dias ao Sindicato só não venho quando está fechado.⁵

O depoimento de outro trabalhador corrobora com as afirmações acima e denota o quanto um operário pode ter informação suficiente para debater com argumentações factuais o contexto que supera aspectos simplesmente instrumentais da sua categoria profissional e alcança a condição econômica de exclusão da época, em flagrante demonstração de que a alienação não ocorria de maneira absoluta e inexorável:

5 Entrevista realizada em 21 de fevereiro de 1997 com Moacir Martins Rodrigues.

(...) haja visto que, as reformas que a sociedade reclamava, na época do Jango, ainda não foram feitas, e se tivessem sido feitas o Brasil hoje dava as cartas, 'deitava de mão' no conceito internacional das nações. O que os sindicatos queriam? Principalmente o Sindicato dos portuários? Nós queríamos a Reforma Agrária, porque nós somos o maior latifúndio desde a nossa descoberta.(...) Apoiavam, (o Sindicato) a Reforma Urbana. E porque apoiar a Reforma Urbana? Ora, vejam bem, nós somos 150 milhões de criaturas, pouco mais de 30 milhões tem sua residência própria, não é ? (...) a residência, é uma fonte de renda para um pequeno grupo de possuidores (...) que exploram a necessidade dos outros, então se lutava pela Reforma Agrária, pela Reforma Urbana. Nós lutávamos pela Reforma no Ensino. (...) Nós queríamos seriedade no ensino, nós queríamos professores bem pagos. E nós queríamos escolas condizentes com a condição humana do estudante (...) Isso, (a não implementação das reformas) é coisa de nação tribal da África, estou cansado de dizer. É preciso que os governantes brasileiros tenham vergonha na cara, tá! E se conscientizem que o Brasil é dos brasileiros. E que nós podemos desenvolver, até mesmo no sistema capitalista, com o nosso povo. Nós não precisamos nada do estrangeiro. (GANDRA, 1999, p. 74)⁶

A evolução da educação nacional no período populista denota a possibilidade de apoderamento por parte dos trabalhadores dos conteúdos escolares de acordo com a sua consciência de classe e seus projetos de reivindicação, o que evidencia um movimento que se aproxima, ainda que timidamente, da atual proposta da pedagogia histórico-crítica.

Assim, com intenção de concluir este ensaio, depreende-se que as poliformes atitudes de resistência verificadas na história dos trabalhadores no Brasil, sobretudo no período chamado de Populista, foram favorecidas pela capacidade intelectual de líderes operários que interpretavam a realidade e construíam argumentações com o uso de conhecimentos de economia e de política, por exemplo. Essa depreensão é corroborada por eventos verificados na legislação educacional e no mundo do trabalho, sobretudo nas organizações sindicais, no período de transição entre o Populismo e o Regime Militar.

Merece atenção um elemento constante dos currículos desde 1931, quando foi instituído pelo decreto-lei número 50.505: a Educação Moral e Cívica, instrumento utilizado para aplacar a orientação crítica que podia ser dada a conteúdos escolares de base humanística.

A Educação Moral e Cívica foi reformada no governo do presidente marechal Humberto Castelo Branco, pelo decreto-lei número 58.023, e impunha, em seu artigo 3º, que a mesma

⁶ Entrevista realizada em 17 de fevereiro de 1997, com Cristóvão Barbosa dos Santos.

Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professôres em geral e, especialmente, daqueles que em virtude de suas áreas de ensino, tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação. (KELLY, 1970, p. 26)

É evidente a submissão das disciplinas de base humana e de preparação para o trabalho aos objetivos ideológicos da Educação Moral e Cívica que prevêem, entre outras coisas, o que consta do artigo 2º do decreto-lei número 58.023:

(...) formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de aprêço à Pátria, de respeito às intuições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humana, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres. (KELLY, 1970, p. 26)

O endurecimento da legislação educacional teve como objetivo impedir a formação política do trabalhador e prevenir, dessa forma, a capacidade de mobilização e de argumentação da classe operária que era permitida no governo de Getúlio Vargas.

Em 1969, nos primeiros doze dias do governo do presidente general Emílio Garrastazu Médici, a Educação Moral e Cívica foi atualizada pelo decreto-lei número 869, que instituiu a Comissão Nacional de Moral e Civismo, ligada ao Ministério da Educação e Cultura, que se caracterizou como um órgão doutrinário que orientava junto ao Conselho Federal de Educação a elaboração dos currículos e programas básicos e a escolha de livros didáticos segundo as normas da Educação Moral e Cívica, então estendida ao segundo grau sob a rubrica de Organização Social e Política Brasileira, e ao nível superior como Estudo de Problemas Brasileiros. (KELLY, 1970, p. 27 - 30)

Segundo ANTUNES (2002, p. 187),

Nas últimas décadas, particularmente depois de meados dos anos 70, o mundo do trabalho vivenciou uma situação fortemente crítica, talvez a maior desde o nascimento da classe trabalhadora e do próprio movimento operário. O entendimento dos elementos constitutivos dessa crise é de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, de diferentes ordens e que *no seu conjunto*, acabaram por acarretar conseqüências muito fortes no interior do mundo do trabalho e, em particular, no âmbito do movimento operário e sindical. (p. 187) (destaque do original)

Foram as possibilidades de formação política em âmbito escolar que despertaram a necessidade de se reformar a base legal da educação nacional, o que se deu de diversas maneiras até a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 5.692, de 1971, de gritante orientação tecnicista e contemporânea (certamente não por acaso) da crise do movimento operário. As reformas educacionais denunciam a crescente submissão do Estado aos projetos capitalistas de industrialização em prejuízo da classe operária e de suas possibilidades de organização.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: BoiTempo, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. DECRETO-LEI número 4.073. *Lei Orgânica do Ensino Industrial*. Brasília: 30 de janeiro de 1942.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Uma nova opção para o ensino profissionalizante: a habilitação básica*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

BRUNO, Lúcia. (org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.

CATANI, Afrânio Mendes. *O que é capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 8. ed. São Paulo: EDUSP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2000.

FERNANDES, Florestan. (org.) *Marx, Engels*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

FERREIRA, Jorge (org). *O Populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.207.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Trad. Roque Zimmermann, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDRA, Edgar Ávila. *O caos da resistência*. Cruz Alta, RS: UNICRUZ, 1999.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Angela de Castro. O Populismo e as Ciências Sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. Tempo Rio de Janeiro: Editora da UFF, 1996, V.1. n° 2.

IANNI, O. A formação do estado populista na América Latina. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

IANNI, O. O colapso do Populismo no Brasil. 5. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.

KELLY, Celso. *Introdução à Educação Moral e Cívica*. Rio de Janeiro: Reper: Renes, 1970.

LACOMBE, Américo J.; CALMON, Pedro. *Presidentes da República, símbolos, hinos e canções*. Brasília: MEC / FAE; Rio de Janeiro: CEDIL / ALHAMBRA, 1989.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MENDONÇA, Sônia. *A industrialização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

NETTO, José Paulo. *O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais*. In: NOGUEIRA Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. (orgs.) Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003. p. 11 – 28.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Adnilson José da; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A educação pública nos governos democráticos (1982 a 1996)*. Anais da IV Jornada do HISTEDBR: História e Historiografia da Educação: Abordagens e Práticas Educativas. Maringá, PR: UEM, 2004.

SILVA, Fernando Teixeira & COSTA, Hélio da. Trabalhadores urbanos e Populismo: um balanço dos estudos recentes In: FERREIRA, Jorge (org). O Populismo e sua história: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.216-217.

WEFFORT, Francisco. Populismo na política brasileira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. Democracia e movimento operário: algumas questões para a história do período (1945-1964). Revista de Cultura Contemporânea, São Paulo: CEDEC, 1978. , n. 2.

_____. Origens do sindicalismo populista no Brasil (a conjuntura do pós-guerra). Estudos CEBRAP (4): 71, 1973. São Paulo.