

EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Suellen da Silva Chaves*

RESUMO: *A partir da reconstituição do panorama histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, o artigo discute os nexos entre profissionalização dos trabalhadores e os interesses do capital, tomando como referência a reconfiguração do capitalismo contemporâneo. Trata-se, portanto, de compreender criticamente as iniciativas empresariais no campo da educação e, particularmente, no âmbito da educação profissional em sua interface com a educação de jovens e adultos.*

Palavras-chave: Educação; Capitalismo; Cidadania.

INTRODUÇÃO

O processo de aceleração da industrialização brasileira que marca a década de 1930 acaba por colocar no centro dos debates a questão da profissionalização de jovens e adultos trabalhadores. A demanda por uma força-de-trabalho escolarizada, mesmo que minimamente, enseja um conjunto de diferentes iniciativas voltadas, em sua maioria, para assegurar a reprodução da lógica capitalista. (CARVALHO, 1999).

Nesse contexto, as ações educativas junto a jovens e adultos trabalhadores, em seus avanços e retrocessos, vêm se desenvolvendo ao longo da história da educação brasileira numa estreita relação com os modelos de organização da produção, sendo inúmeras vezes orquestradas por diferentes setores do empresariado.

É nessa perspectiva que se pretende discutir as vinculações entre educação de jovens e adultos e profissionalização, adotando como fio condutor uma abordagem de natureza histórico-crítica.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: INSERÇÃO DO TRABALHADOR EXCLUÍDO À EDUCAÇÃO

A questão da educação de jovens e adultos trabalhadores do Brasil encontra-se historicamente marcada por uma pluralidade de ações, mais ou menos estruturadas, tal como assinala Haddad e Di Pierro (2000, p.108):

No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais.

Já no Brasil Colônia, era perceptível a ação educativa junto a adultos, mais particularmente escravos, índios e negros, através da transmissão/imposição de valores religiosos, da língua e de costumes. A Igreja Católica, através da Companhia de Jesus, atuava

*Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Monitora da Disciplina Educação de Jovens e Adultos. *E-Mail:* suellenchaves@hotmail.com - Autora. Trabalho elaborado sob a orientação da Prof^a. Dra. Ana Maria Freitas Teixeira – Departamento de Educação (UEFS).

como a principal instituição responsável pela educação, aqui compreendida em sua dimensão de catequização. Durante aproximadamente 300 anos a experiência educacional no empreendimento colonial brasileiro, administrado pela Coroa Portuguesa, esteve marcada pela matriz político-pedagógica da catequese.

No século XIX, entre a política pombalina e o início da I República, se observou o surgimento da escolarização de adultos das camadas subalternas da sociedade, como negros, mulheres e índios em iniciativas pontuais e incapazes de reverter o processo de exclusão educacional de amplos setores da nascente sociedade brasileira. Assim, somente a partir do século XX, mais precisamente após a Revolução de 30, que serão registrados movimentos mais significativos em direção à educação de adultos.

O início da industrialização e a conseqüente urbanização, que se intensifica desde a década de 1920, criaram um cenário favorável ao processo de formação e organização da classe trabalhadora brasileira e a inevitável exigência por formação e qualificação profissional que acabaria refletindo no campo da educação de jovens e adultos. Haddad e Di Pierro (2000, p.110) ressaltam esse movimento:

[...] o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Já nos primeiros anos do Governo Vargas, ocorre a desvinculação entre a educação elementar e a educação de adultos, sendo atribuída a essa última a categoria de Ensino Supletivo através do Convênio Estatístico de 1931 (PAIVA, 1987).

Entre 1933 e 1935, a Experiência do Distrito Federal (Rio de Janeiro), primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes das escolas noturnas do século XIX (ensino elementar), trouxe uma nova visão para os educadores, que reconheceram o caráter político-ideológico da educação e o importante papel que poderia assumir na recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, seja na manutenção do *status quo* ou em sua superação.

Com o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945 (Estado Novo), diversos grupos se interessaram pelo problema da educação de adultos organizando iniciativas isoladas em torno de universidades populares, tomando a questão cultural como foco privilegiado. O interesse em intensificar essas iniciativas encontrava-se vinculado à importância de conscientizar a população na escolha de seus representantes políticos, pois o Código Eleitoral, da época, negava o direito do voto a analfabetos.

Com o fim do Estado Novo, Getúlio Vargas tenta ganhar a simpatia das esquerdas promovendo um clima favorável ao surgimento de novos movimentos de educação de massas. Ganham, assim, novo impulso as iniciativas oficiais de alfabetização de adultos, com o objetivo subjacente de organização, controle político das massas (PAIVA, 1987).

As iniciativas oficiais de alfabetização de adultos voltaram a ser desenvolvidas com o fim da II Guerra Mundial e do Estado Novo. Desde o início dos anos 40, a educação de adultos se desvinculava da educação popular e o FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) reconhecia que era necessário um programa de educação especialmente para jovens e adultos. Em 1947 o governo brasileiro lança, pela primeira vez, uma campanha nacional de alfabetização. Assim, com recursos do FNEP, a União lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Os altos índices de analfabetismo nesse momento, o restabelecimento de eleições diretas e a pressão internacional da UNESCO em favor da educação popular podem ser considerados alguns dos fatores que contribuíram para a realização da Campanha.

A proposta da CEAA pautava-se numa ação ampla voltada para a preparação de mão-de-obra alfabetizada nas cidades e no campo com a clara intenção de fazer reduzir os elevados

índices de analfabetismo, que atingia, em média, 55% da população de todo o país (FÁVERO, 2004, p.14). O objetivo era, portanto, a implantação e difusão de uma campanha de massa que estava mais ligada à modificação do equilíbrio eleitoral no interior através de pouca ênfase na adequação do ensino às condições da vida rural (PAIVA, 1987). A questão política se explicita no interesse por um princípio educativo calcado no ajustamento e integração social centrais a manutenção da paz social. Sob o aspecto econômico, a alfabetização de jovens e adultos e mesmo o sistema educacional como um todo se justificariam como pré-requisitos para a formação de recursos humanos indispensáveis ao desenvolvimento industrial.

O conjunto dos elementos apontados acima se revelaria claramente diante dos encaminhamentos adotados pela CEAA: uma ação emergencial para erradicar a “chaga” do analfabetismo sustentada por práticas clientelistas e paternalistas que acabavam por reafirmar análises em que os próprios jovens e adultos trabalhadores analfabetos eram responsabilizados pela sua condição. A despolitização da questão educacional se associava a lógica da individualização.

No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que marcou o início das atividades da CEAA, o clima era de entusiasmo pela Campanha. Predominava a concepção da educação de adultos como ferramenta para assegurar o bom funcionamento da “democracia brasileira” (PAIVA, 1987). Ao fracasso da Campanha, segue-se a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958). Neste, houve o reconhecimento do fracasso do programa, do ponto de vista educativo, sinalizando que sua atuação precisava de profundidade e indicando que a realização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos. Com esse fim, os materiais a serem usados com os alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com as crianças. Subjacente a isso, estava a concepção sobre o adulto não alfabetizado que não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um produtor de cultura e saberes. Foi discutido também que o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave problema da população e que deveriam ser problematizadas as condições de miséria do não alfabetizado.

Paiva (1987, p.206) assinala que o II Congresso teve amplos resultados:

Através dela foram desenvolvidos programas educativos pelo rádio que tiveram ampla influência nas diversas regiões e nos programas posteriores que utilizaram a rádio-educação; nela foram testados os mecanismos de promoção automática nas escolas elementares, foram estabelecidos melhores critérios para treinamento dos professores, foram desenvolvidas atividades de desenvolvimento comunitário ligadas à valorização da cultura popular, foram aplicados critérios e métodos de planejamento das atividades educacionais.

Com o fracasso da CEAA, desapareceram os chamados “entusiastas da educação”, caracterizando o período pelo “realismo em educação”, cujos idealizadores buscavam métodos eficazes e conseqüências políticas, sociais e econômicas em seus programas.

O período entre 1958-1964 foi, portanto, um dos mais ricos em mobilizações alimentadas pelo “realismo em educação”, caracterizando-se pelo debate de idéias, participação política e postura nacionalista, decorrente do espírito desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek (1955-1960).

[...] os pedagogos e dedicados aos sistemas de ensino preexistentes deixarão lugar para que surjam novos profissionais da educação especificamente voltados para a educação de adultos e preocupados não apenas com a busca de métodos mais eficazes, mas também com as conseqüências políticas, sociais e econômicas de seus programas. (PAIVA, 1987, p. 206).

O início dos anos 60 marca uma década de intensas mobilizações e tensões políticas. A eleição e posterior renúncia de Jânio Quadros, seguida da posse de João Goulart, inaugura um clima de fortes pressões internas e externas que culminaria no Golpe de 64.

No breve governo de Jânio Quadros, ocorreu a criação de programas de educação de jovens e adultos com o objetivo de multiplicar os contingentes eleitorais em curto prazo. A chegada de João Goulart ao poder, apoiado por setores vinculados aos partidos políticos de esquerda, estimula a multiplicação das iniciativas voltadas à educação de jovens e adultos trabalhadores.

Nesse cenário, a proposta político-pedagógica de Paulo Freire teve fundamental relevância na constituição de um novo significado para a educação de jovens e adultos trabalhadores. A proposta de uma pedagogia crítica, intencionalmente vinculada a uma ação educativa comprometida com a emancipação e resistência diante de um regime autoritário, significava considerar esses jovens e adultos enquanto sujeitos capazes de protagonizar uma ação transformadora.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) destacam as iniciativas e programas desse período:

Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimidade de ideais via prática educacional.

Em que pesem as limitações das ações implementadas pelo Estado, Paiva (1987, p.304) observa que as décadas de 1920 e 1960 foram as mais relevantes dentro da história educativa brasileira e explícita:

[...] o último período – marcado pelo “realismo” – tende a deixar cada vez menos margem para um tratamento unilateral dos problemas educacionais não somente em termos teóricos (de pensamento pedagógico) mas também em termos práticos, em virtude do fortalecimento e sofisticação das técnicas de planejamento educacional. (PAIVA, 1973, p.305).

Contudo, com o Golpe Militar de 1964, os movimentos de educação de adultos e cultura popular, que tiveram grande importância na difusão da educação continuada, foram calados. Apenas o MEB (Movimento de Educação de Base), uma iniciativa da Igreja Católica - CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), sobrevive, tendo sofrido profundas reformulações em sua metodologia, material e orientação. Nesse período, a educação de adultos esteve restrita, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome”. Movimentos isolados que tentavam resistir, colocando em prática as idéias de Paulo Freire, tiveram vida curta diante da violenta onda de repressão que se instalou.

Entre 1967 e 1970, organismos federais se dedicaram ao estudo das fontes de financiamento para a criação de programas nacionais de alfabetização. Dentre estas iniciativas, pode-se destacar a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã - Recife), movimento conservador coordenado por missionários protestantes que contestava os movimentos de cultura popular desenvolvidos no Nordeste no período anterior, visando uma reorientação política em favor do regime ditatorial. O analfabeto era visto como um “parasita econômico” a ser inserido na vida produtiva através da educação. O programa se destinava a fazer com que o analfabeto nordestino acompanhasse o surto de industrialização da região na condição de mão-de-obra barata e facilmente manipulável.

A vultosa subvenção federal à Cruzada ABC, aliada ao uso indevido dos recursos públicos, aos resultados limitados e às pressões da SUDENE em participar da elaboração de um

plano de desenvolvimento para o Nordeste acabou culminando na sua extinção no início da década de 1970. De forma indireta, o governo militar reconhecia que a escolarização básica de adultos não poderia ficar ausente das atribuições do Estado:

Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114)

Frente a esse panorama, as atividades do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) se iniciam em 1969. Tratava-se, em verdade, de uma estrutura paralela e autônoma em relação ao MEC, coordenando os esforços nacionais em matéria de educação de adultos. A prioridade era a educação funcional e continuada dos adultos. Em 1970, já reformulado, se converteu no maior e mais longo movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizados no Brasil. Entretanto, apesar de sua dimensão nacional, em 10 anos de atuação conseguiu a redução de apenas 7% da taxa de analfabetos (PAIVA, 1973).

Com a abertura política em meados dos anos 80, as experiências e projetos de alfabetização no interior de associações de moradores, sindicatos e comunidades religiosas se multiplicam. No primeiro governo civil pós-64 (Governo José Sarney), o MOBREAL foi extinto, sendo criada a Fundação Nacional Para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR com a atribuição de supervisão e acompanhamento junto às secretarias estaduais e municipais que recebiam os recursos federais para a execução de seus programas. A Fundação Educar teve vida curta, sendo extinta no primeiro governo eleito diretamente - Governo Collor, exatamente em 1990, Ano Internacional de Alfabetização, sem que nenhuma outra iniciativa fosse adotada. Nos primeiros anos da década de 90 o Estado encontra-se praticamente ausente como executor e indutor de políticas para alfabetização de jovens e adultos no País.

Somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o direito à educação é estendido àqueles que não tiveram a possibilidade de concluir o ensino fundamental, sem que isso implicasse em ações mais efetivas para garantir o direito à educação. Essa ausência do Estado acaba, de certa forma, transferindo a responsabilidade frente à questão educacional para a sociedade civil. Multiplicam-se as ações implementadas pelos movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais (ONG'S). Apesar das dificuldades em acabar com o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, a legislação firmou uma intencionalidade política de erradicar com o analfabetismo em 10 anos.

Uma Comissão Nacional de Alfabetização, em 1989, coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão, preparou o Ano Internacional de Alfabetização e elaborou diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização de longo prazo. Em resposta às atividades referidas ao Ano Internacional de Alfabetização, em 1990 é lançado o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania). Pretendia promover ações de alfabetização envolvendo diversos setores e sociedade civil. Contudo, deixou de existir um ano depois de sua criação.

No início dos anos 90, destaca-se também o MOVA (Movimento de Alfabetização), iniciativa de Paulo Freire na Secretaria de Educação no município de São Paulo envolvendo o poder público e a sociedade civil. Com finalidade de uma educação popular, tinha um olhar diferenciado sobre os alfabetizandos, propondo um processo educativo pautado no contexto sócio-cultural dessa população.

O balanço das décadas de 1980 e 1990, formulado por Haddad (1997, p. 201), enfatiza uma compreensão mais ampliada do fenômeno do analfabetismo:

Na década de 80 o Brasil passou a recordista mundial em desigualdade social na pior década do seu desempenho econômico neste século. Isso impediu a melhoria dos índices de analfabetismo. Na década de 90 o caminho parece estar se agravando com os programas de ajuste econômico, o aumento do desemprego e a ausência de uma política social efetiva. Neste sentido, não há milagre a ser feito, a pobreza é a produtora do analfabetismo. A melhor solução é o crescimento econômico com distribuição de renda e desenvolvimento sustentável.

No final do século XX e início do XXI, pode-se assinalar avanços muito mais significativos na legislação educacional do que propriamente na prática ou políticas públicas para o campo da educação dos trabalhadores. Como exemplo disso, Rummert (2002) aponta que o Parecer 11/2000, o qual faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, “[...] embora marcado por limites político-ideológicos do momento em que foi elaborado, abriga enorme potencial de valorização dessa modalidade de ensino”.

Para Haddad e Di Pierro (2000), um dos maiores desafios do nosso século será “[...] encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização.” O Parecer 11/2000, já citado anteriormente, aponta nessa direção, porém não é a garantia de que o problema do analfabetismo seja superado num cenário de rápidas e profundas mudanças sociais:

[...] a aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações, que tornaram a formação continuada um valor fundamental para a vida dos indivíduos e um requisito para o desenvolvimento dos países perante a sistemas econômicos globalizados e competitivos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.128)

Como vimos, a história do acesso à educação de adultos trabalhadores nos mostra que campanhas e movimentos de massa não resolverão o problema do analfabetismo, visto que suas raízes encontram-se profundamente vinculadas ao caráter injusto e desigual da lógica capitalista. Portanto, “[...] o problema não é o analfabetismo, e alfabetizar não é a solução.” (FÁVERO, 2004, p.26).

Embora a educação de jovens e adultos tenha como um de seus objetivos centrais formar indivíduos cidadãos para o mundo do trabalho, “[...] as escolas [...] ainda reproduzem as mesmas práticas e as mesmas normas usadas com crianças”. (FÁVERO, 2004, p.27). Essas práticas são o reflexo do sistema capitalista, que como classe dominante visa alienar e escravizar as demais classes que vendem sua força de trabalho para sobreviver. A partir disso, são instauradas relações de classe profundamente desiguais.

Frigotto (2002) afirma que os processos educacionais, em sua maioria, tem reforçado as relações sociais capitalistas e que para suprimir essas relações dominante Versus dominado a educação deve ser formadora de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CAPITALISMO

Os interesses políticos de classe sempre estiveram presentes no campo da educação. As iniciativas do empresariado na área da educação e, mais particularmente, no campo da profissionalização de jovens e adultos trabalhadores, têm sido significativas ao longo da história da educação brasileira, sobretudo quando se trata de educar os trabalhadores em conformidade com os interesses do capital. Para os empresários, trabalhadores mais escolarizados e

qualificados podem propiciar uma maior produtividade. Barone (1999, p.25) observa, em seu trabalho, que: “Atribui-se à educação um papel de destaque para o desenvolvimento econômico e social dos países, sobretudo aqueles em desenvolvimento, tendo em vista sua inserção em uma economia cada vez mais globalizada”.

Essas iniciativas do capital em torno da profissionalização remontam aos anos 30 quando a CNI (Confederação Nacional da Indústria) passa a demonstrar seu poder no processo de hegemonia da burguesia brasileira. Rodrigues (2002, p. 104 e 105) ressalva o que seria o papel da educação no processo de constituição da hegemonia a partir das formulações de Antonio Gramsci:

[...] as idéias dominantes de uma época são compatíveis com as idéias das classes dominantes [...] brotam das relações materiais de produção e reprodução da vida humana [...] é preciso um longo e molecular trabalho de educação, de convencimento das classes dominadas, que passa pela escola mas a ultrapassa e muito [...] toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica, que demanda aparelhos de hegemonia, isto é, instrumentos que organizem e difundam as idéias dominantes.

Através da CNI, foi formada uma tríade pedagógica composta pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL). (RODRIGUES, 2000, p.105).

Desde a sua gênese, a CNI vem estipulando metas socioeconômicas, denominadas télos, “[...] télos é uma imagem construída pelo discurso hegemônico, com o fito de tornar-se uma meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade” (RODRIGUES, 2002) que se constituem em nação industrializada, país desenvolvido e economia competitiva. Nesse sentido, a proposta educacional da CNI visa se adequar às modificações na estrutura produtiva do país.

Contudo, ao observar os documentos recentes da Confederação, percebe-se que há a defesa de uma educação humanista. Carvalho (1999, p. 53) questiona diretamente essa proposta: “Por que a defesa de uma educação com essas características? O que mudou para que a perspectiva de sociedade e de relações sociais dos capitalistas passasse a valorizar aspectos pelos quais eles nunca demonstraram apreço?”.

Rodrigues (2002, p. 104) afirma que se a proposta foi alterada, o objetivo da ação do empresariado jamais foi modificado, “[...] isto é, operar a formação humana de forma a cumprir as necessidades da classe empresarial, que são nada mais que as necessidades do capital.”.

Esses objetivos ganham nova roupagem com a crise do capitalismo na década de 1970 e a ascensão das teses neoliberais. O neoliberalismo, como uma nova metamorfose do capitalismo, veio defender enfaticamente as liberdades, criticar a intervenção estatal e elogiar as virtudes reguladoras do mercado. É nesse novo cenário que os empresários reorganizam o discurso em função do binômio competitividade-productividade. (RODRIGUES, 2002).

Os neoliberais defendem a redução significativa da responsabilidade do Estado em relação à educação pública enquanto direito universal. Defendem o Estado mínimo, transferindo suas responsabilidades no campo dos direitos sociais para o âmbito da iniciativa privada, estimulando a competição entre os serviços ofertados pelo mercado, mantendo-se o padrão de qualidade dos mesmos.

Assim, no terreno da profissionalização, “[...] dever-se-á adotar um modelo pedagógico e de conteúdos de treinamento que estejam adequados às novas exigências de aumento da competitividade, a níveis internacionais, e melhoria da qualidade do setor produtivo.” (RODRIGUES, 2002, p. 114).

De fato, a CNI demonstra valorizar a educação, porém, possui claros interesses. Segundo Rodrigues (2002), a educação que convém à burguesia é aquela determinada pela busca de uma economia competitiva.

Como exemplo desse horizonte pedagógico do capital, pode-se destacar a experiência de escolarização básica que vem sendo desenvolvida na indústria da construção civil. Tomando como ponto de partida o baixo nível de escolarização da força de trabalho na construção civil e o argumento da educação básica como fator de ampliação da produtividade dos trabalhadores e requisito para a conquista e manutenção dos empregos; Barone (1999, p. 171) destaca:

“[...] a emergência dos canteiros-escola: uma prática educativa que vem sendo adotada, por algumas empresas do setor, com o objetivo de preencher a lacuna da educação básica e da alfabetização do trabalhador [...] o desenvolvimento dessa prática, supomos, apresenta em suas entrelinhas uma preocupação com a inserção das empresas em um contexto produtivo marcado pela busca de qualidade, produtividade e competitividade”.

Nesse sentido, se torna indiscutível que o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania.

Segundo Campos (1989, p. 13), a função social da instrução escolar para os trabalhadores deve superar uma tradição simplificadora de ascensão social. Para ele:

[...] a luta pela escola refletiria o misto de esperança, de vontade, de superação de sua injusta condição, porém, através de mecanismos espúrios que a ideologia burguesa legitimou para ela própria: o estudo, a titulação, o talento, a meritocracia. O povo teria de dominar as próprias armas dos dominantes para sair da dominação, teria de se submeter a um processo de titulação, teria de dominar a língua culta, a lógica matemática etc.

Por outro lado, a concepção de educação cidadã proposta atualmente pelos capitalistas permite questionamentos tais como: a que tipo de cidadania essa educação se refere? Estariam realmente defendendo “[...] a tese de que o papel da educação é formar um trabalhador consciente e cidadão, que a qualificação profissional se constitui em elementos importantes ao permitir melhores condições de trabalho, de salários e de vida”? (CARVALHO, 1999, p. 53).

Carvalho (1999, p. 119) destaca que na visão dos capitalistas, o indivíduo cidadão “[...] é aquele apto a responder as necessidades da empresa, que participa ativamente dos processos sociais em que está inserido, mas cuja atuação se dê nos marcos do capital”. Diante disso, é necessário destacar que a cidadania a que se referem os empresários interessa, na verdade, ao capital e não aos trabalhadores. Carvalho (1999) ainda aponta: “Romper com a lógica da divisão do trabalho imposta pelo capital e com a base da sociedade capitalista, a propriedade privada, base da sociedade capitalista, é o caminho para a conquista de cidadania pelos trabalhadores”.

O direito e o acesso do trabalhador a uma educação crítica, enquanto um compromisso ético-político com a igualdade social, são elementos indispensáveis à superação de relações de classe profundamente excludentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR CIDADÃO

A história da educação, mais especificamente da profissionalização de jovens e adultos, mostra que o problema do analfabetismo tem sido tratado com descaso, por causas políticas, econômicas e sociais, tendo sido negado ao jovem e adulto analfabeto o direito de se fazer conhecedor do seu valor como homem na sociedade, através de seu trabalho. Com o desenvolvimento e complexificação das sociedades, a educação de jovens e adultos que não tiveram escolarização na idade e tempo adequados, tornou-se imperiosa. Educação não como

mera transmissão de conteúdos finitos, mas, primordialmente, como uma educação continuada, que vise despertar no educando a apreensão da totalidade do saber existente em seu tempo e a consciência da importância de seu papel social, devendo, portanto, agir em prol da supressão da alienação, ou seja, a consciência ingênua no educando.

Em geral, para a sociedade, o jovem e adulto analfabetos são tidos como ignorantes absolutos e objetos do sistema dominante que educa e legisla de acordo com seus interesses e ideais. A condição de (semi) analfabeto do jovem e adulto não deve ser considerada como obstáculo para o cumprimento de seu papel social, pois segundo Pinto (1986), a educação é essencialmente um fenômeno cultural e o homem iletrado é um homem culto, no sentido objetivo da palavra, pois se não fosse assim, não sobreviveria em seu meio.

Muitas vezes o adulto analfabeto desconhece as razões reais de sua situação socioeconômica. A inadequação das propostas metodológicas na educação e profissionalização de jovens e adultos trabalhadores acaba contribuindo largamente para esse desconhecimento crítico da realidade na qual está inserido. O centro da temática curricular deve ser a realidade autêntica do educando, devendo sempre relacionar o conteúdo com as experiências concretas do trabalho, das relações sociais mais amplas, a história de vida. A reflexão sobre as experiências concretas parece ser o caminho para uma educação cidadã pautada na construção de sujeitos sócio-históricos.

O educador comprometido, tal como nos aponta Freire (1979), está envolvido com a prática educativa crítica, contribuindo para que o educando desenvolva sua capacidade de criar e recriar, sendo o próprio agente de sua aprendizagem. Ao se relacionar com o conhecimento de forma ativa e não mais passiva, o educando sempre relacionará os conteúdos com algo que ele já sabe. Portanto, o aprendizado se torna instrumento para sua ação cotidiana, sua ação social.

Como trabalhador social, o educador de adultos dirige-se a outro trabalhador, transmitindo conhecimentos que permitam ao educando elevar-se na sua condição de trabalhador. É fundamental que o educador se identifique com a essência histórica de sua comunidade, que tenha uma consciência crítica que o permita transmitir ao educando que este não está sendo educado como ignorante e eterno educando, mas com um possível futuro educador. Portanto, deve sempre haver um profundo diálogo entre professor e aluno, pois educar consiste em transmitir uma consciência à outra, é o diálogo constante de dois homens que se educam reciprocamente.

No que diz respeito à permanência dos jovens e adultos trabalhadores na escola, o estímulo a tal se faz necessário. O educador deve conscientizar o educando sobre a importância da busca do saber letrado. Com uma leitura crítica da sua história, o alfabetizando reconhece a importância do mundo no qual está inserido. O ato de ler e escrever dá ao educando a capacidade de criar e recriar o que ele aprendeu, com suas próprias concepções e não mais com a consciência de outra pessoa.

A garantia de exercer a cidadania na experiência escolar também é relevante para a permanência do jovem e adulto no espaço escolar: direito a vagas disponíveis, qualificação dos professores, material didático específico, acesso às dependências da escola, etc. “Para que a ida à escola seja um dever, é necessária a criação de condições para que se torne um poder” (Pinto, 1986).

Enquanto sujeitos de compromisso social, os jovens e adultos trabalhadores não devem ser totalmente passivos às forças dominantes da tecnologia, economia e ciência, sob pena de renunciarem à sua capacidade de reflexão. A formação tecnicista da mão-de-obra trabalhadora é, dessa forma, nociva quando esse processo educativo torna-se de tal modo limitado que acaba por contribuir para sua alienação. Uma educação e profissionalização cidadã significa uma crítica veemente à formação instrumental defendida pelo empresariado.

Pode-se concluir que a educação e profissionalização de jovens e adultos trabalhadores, enquanto espaço de construção da cidadania plena, deve ter como objetivo principal a superação do antagonismo opressor x oprimido na busca incessante da igualdade social e humanização das

relações sociais. O campo da educação e da profissionalização mantém-se, portanto, como campo de disputa entre projetos políticos de diferentes matizes, exigindo, permanentemente, um olhar mais apurado sobre os limites e possibilidades das políticas públicas e das ações de caráter privado, que têm caracterizado a história da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARONE, R. E. M. **Canteiro-Escola: trabalho e educação na construção civil**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, R. C. **A Luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.

CARVALHO, C. do P. F. de. **A Educação cidadã na visão empresarial: o Telecurso 2000**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I.B. de (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G. A Dupla Face do Trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HADDAD, S. Políticas e Gestão em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: IBEAC/MEC, 1997.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, Maio/ Ago, 2000. (ANPEd)

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, Á. V. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

RODRIGUES, J. A Educação e os Empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RUMMERT, S. M. Jovens e Adultos Trabalhadores e a Escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.