

BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

ISSN 0102-549X

Volume 26 nº 1 jan./abril 2000

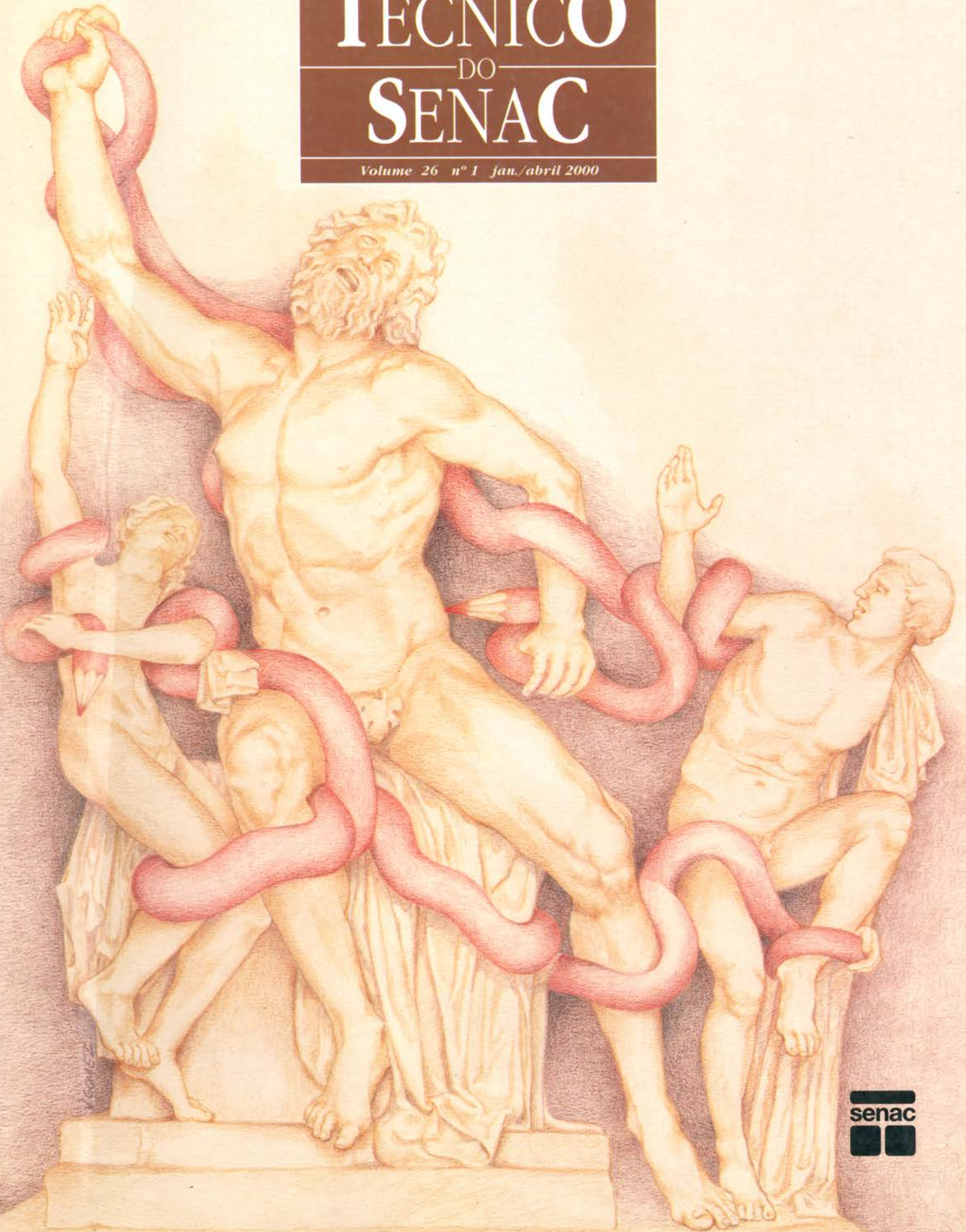


Ilustração: Vilma Gomez



Éramos Felizes e não Sabíamos: uma Análise da Educação Profissional Brasileira

Ramon de Oliveira

Menção honrosa na Categoria Artigos do "Prêmio Senac de Educação Profissional"

Professor do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da UFPE e mestre em educação pela UFP.

E-mail: ramono@elogica.com.br

Ramon de Oliveira. Éramos felizes e não sabíamos: uma análise da educação profissional brasileira. Procura mostrar que a recorrência a novos conceitos como o de competência e o de empregabilidade, na educação profissional brasileira, embora seja considerada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho como mecanismo fundamental para alcançar um modelo de desenvolvimento social sustentável e garantir uma maior equidade social, expressa, na prática, um retrocesso no campo da formação para o trabalho. A reforma da educação profissional, particularmente, no sistema de educação tecnológica, ao invés de propiciar uma maior democratização de acesso aos estudantes das camadas populares a uma educação que articule teoria e prática, retrocede historicamente e reafirma, no interior do sistema educacional, a dicotomia entre o ensino profissional e o ensino propedêutico.

As mudanças decorrentes do processo de globalização e a adoção de novos padrões de produção industrial caracterizados, principalmente, pela flexibilidade, impõem a necessidade de se reestruturar a educação profissional, visando sua adequação aos novos requisitos exigidos dos trabalhadores, como também são fundamentais para a criação de um novo padrão de vida cidadã.

Conceitos como o de competência, empregabilidade e flexibilidade surgem não só como a tentativa de melhor adequar a educação aos imperativos da nova ordem econômica, como representam estratégias das elites visando retirar da materialidade das relações capitalistas a reponsabilidade pela exclusão social e pelo desemprego em massa. Se estes conceitos são utilizados universalmente, as realidades nas quais se empregam possuem diferenças fundamentais entre si.

Enquanto a idéia de globalização para os países desenvolvidos em meio ao aumento da exclusão social representa a incorporação de novos mercados por suas grandes corporações; para os países pobres ou em desenvolvimento, esta expressa um novo colonialismo econômico e político, subjugando enormes contingentes populacionais à nova ordem estabelecida pelo capital.

Enquanto, para os países industrializados, o ideário neoliberal não consegue desmontar o padrão de intervenção estatal construído no transcorrer deste século, para a outra parte do mundo implementam-se reformas estruturais que fragmentam o patrimônio público estatal e desregulam os direitos sociais e econômicos conquistados pelos trabalhadores. A globalização para os países mais pobres, determinada pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial, significa muito mais a globalização da miséria e da exclusão social,¹ do que qualquer participação destes em uma nova era social e econômica.

Em meio a estas considerações, procuraremos explicitar que os novos valores e a nova institucionalidade da educação profissional no Brasil embora sejam indicados como um caminho para alcançar um modelo de desenvolvimento social sustentado,² e garantir uma maior equidade social ³, ao serem articulados com as reformas do ensino médio nacional, implementam um retrocesso no campo da formação para o trabalho e, ao mesmo tempo, dificultam ainda mais o acesso das camadas populares a uma educação que valorize a articulação entre teoria e prática.

Desenvolvimento com exclusão social e a "inempregabilidade"

A nova legislação da educação profissional brasileira pressupõe ser fundamental à juventude e aos indivíduos em idade para o trabalho, a incorporação de novos conhecimentos que os habilite a viver mais autonomamente e em melhores condições de assegurar sua manutenção ou incorporação no mercado de trabalho. Esta visão quase salvacionista da educação profissional, estrutura-se a partir de uma leitura equivocada ou falseadora das possibilidades reais de edificação de um modelo de desenvolvimento com maior equidade social.

Ao admitirem a possibilidade da economia brasileira despontar com maior competitividade no mercado mundial, o governo federal e as elites por ele representadas, relegam ao plano secundário os condicionantes políticos e econômicos que submetem nossa nação a um papel subordinado na atual fase de globalização do capital. Não colocando como fator impeditivo do alcance de um novo patamar de desenvolvimento o pagamento das dívidas externa e interna, estabelece-se um conjunto de estratégias que visa a satisfazer de imediato aos interesses do capital internacional e obstaculiza a possibilidade de confecção de uma outra forma de globalização para os setores economicamente em desvantagem.

Acreditando que a chance de arranjar um emprego será aumentada pelo simples fato das pessoas disporem de um maior capital cultural ou de uma melhor qualificação, obscurece-se, no discurso governamental, o fato de que a subordinação da nossa economia não abre possibilidades de geração de novos postos de trabalho. Tanto este fato é devidamente reconhecido pelos altos escalões do governo que os mesmos, em comunhão com os apologistas das reformas neoliberais, defendem a desregulamentação das relações de trabalho procurando, assim, criar o maior atrativo possível para que os empregos sejam, pelo menos, mantidos.

Sabe-se muito bem que a implementação de uma política efetiva de reforma agrária representaria uma real contribuição para a geração de novos postos de trabalho, bem como a melhoria da qualidade de vida de uma parte considerável da população. Entretanto, o governo resume-se a tratar os movimentos sociais de trabalhadores sem-terra como estimuladores da desordem política e inimigos do desenvolvimento econômico.

Como garantir emprego se o governo, ao seguir o receituário neoliberal, abre as portas do mercado nacional aos produtos estrangeiros e, simultaneamente, não permite ao pequeno e microempresário melhores condições para que os mesmos possam manter seus negócios? Como assegurar que novos postos de trabalho sejam criados, se o governo brasileiro, a fim de atrair o capital internacional, eleva as taxas de juros, tornando impossível para uma parcela majoritária da população manter o mínimo de consumo dos produtos com selos de controle de qualidade? Que adianta falar de empregabilidade quando os empregos desaparecem e os empresários só pensam em racionalizar os gastos?

Estas e outras questões deixam claro que o modelo de globalização que se instituiu no Brasil e nos países da América Latina é passível de uma interpretação mais crítica, mais historicizada e muito mais desveladora dos interesses e das contradições que por trás dele se escondem.

Não vivemos apenas a globalização, mas sim um tipo de globalização que é específica e construída para os países não-industrializados. Uma globalização que, como muito bem notou Chossudovsky,⁴ caracteriza-se por universalizar a pobreza. Seus arquitetos principais Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional formulam, dos seus gabinetes em Washington, aquilo que nossos governantes se encarregam de materializar: a exclusão e a impossibilidade de uma vida com dignidade social para a maioria da população.

Ao entender empregabilidade "não apenas como a capacidade de obter um emprego mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação",⁵ o governo brasileiro instituiu uma política de educação profissional que, na sua compreensão, pode contribuir para que os setores menos privilegiados ou normalmente excluídos do mercado de trabalho disputem em melhores condições um emprego. Aparentemente há coerência na relação entre melhor qualificação e maior possibilidade de empregar-se. Contudo, incoerente é desarticular a política de emprego e renda, das políticas econômica e social adotadas pelo país.

O processo de empobrecimento de boa parte da população não representa uma contradição na política instituída pelo governo federal nestes últimos anos.⁶ A reforma previdenciária, a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a diminuição dos gastos públicos com a diminuição de recursos para as áreas sociais e o congelamento dos salários dos servidores públicos federais, expressam a maior preocupação do governo brasileiro com os credores internacionais. Como mostrou Arruda,⁷ durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso a dívida externa brasileira cresceu de 148 para 229 bilhões de dólares, tendo sido pagos, durante os seus três primeiros anos de mandato, quase 100 bilhões de dólares. O paradoxo, neste caso, é que boa parte deste pagamento, cerca de 35 bilhões, corresponde a juros. Este compromisso do executivo brasileiro em atender aos interesses dos credores externos e aos da dívida interna, impõe uma política que tudo possibilita ao capital, restando apenas migalhas para o social.⁸

Este tratamento desigual que o atual governo vem impondo a setores diferentes da sociedade é explicitado pela contínua diminuição dos gastos nas áreas sociais. Ao tratar a problemática social no Brasil de forma fragmentária, o governo FHC procura atuar apenas como um grande pronto-socorro, remetendo a assistência social aos programas da Comunidade Solidária e instituindo uma política social de acordo com o poder de pressão econômica e política que os setores da sociedade dispõem. Em outras palavras, para os pobres, o governo instituiu uma política social pobre, para os ricos garante uma política econômica que em nada afeta os seus interesses, muito pelo contrário, acentua seus privilégios.⁹

Como demonstrou José Paulo Netto, a diminuição dos investimentos estatais nas áreas de educação, saúde e previdência social expressam uma sabotagem nas políticas sociais. Este governo, ao garantir os interesses do grande capital, exclui uma articulação entre política pública e controle do Estado sobre os ganhos do capital e não instituiu uma política social que esteja articulada com o controle democrático dos imperativos do mercado.¹⁰

Atento e submisso aos interesses do grande capital, o governo brasileiro pouco atuou de forma a romper com a inércia do setor produtivo em gerar novos postos de trabalho. Sempre recolocando a importância de se modificar as relações de trabalho, justificando que as mesmas são antiquadas e estão presas a um passado varguista,¹¹ este governo deixou ao bel-prazer das forças de mercado a responsabilidade por criar alternativas para que pudessem ser diminuídas as consequências nefastas do desemprego.

Só que a realidade não funciona de acordo com as crenças no "deus mercado". Ano após ano, torna-se mais crítica a crise do desemprego. Como mostrou Mattoso¹² mesmo reconhecendo, no momento atual, a importância de um maior nível de escolarização para a conquista de uma vaga no mercado de trabalho, os trabalhadores mais escolarizados estão perdendo seus empregos.

Existe uma incapacidade da própria economia em gerar novos postos de trabalho. Não adianta se propagar que a maior qualificação, a desregulamentação das leis trabalhistas ou o entendimento entre trabalhadores e empresários produzirá o aparecimento de mais empregos. É de fato necessário que o governo assuma sua responsabilidade neste processo, intervindo neste setor, criando, inclusive, uma nova legislação trabalhista se for necessário, mas isto tem que ocorrer em simultaneidade com a mudança de sua postura em relação à política de desenvolvimento. Faz-se necessário que o governo opte por um desenvolvimento econômico direcionado para os interesses dos setores excluídos.

Como mostrou Tavares,¹³ a incapacidade do governo de atuar de forma efetiva na geração de novos postos de trabalho, é determinada pela sua subordinação ao capital internacional. Ele, junto aos seus aliados, prefere criar mitos explicativos desta realidade a assumir sua responsabilidade pelo desemprego em massa. Tavares, colocando-se contrária ao mito que o desemprego é um fenômeno mundial e decorre da globalização, explicita que o mesmo não é algo natural, mas estrutura-se em virtude da posição que cada nação toma no processo de reestruturação produtiva. Nas economias que se deixam contaminar pelos encantamentos do espontaneísmo do mercado, o número de desempregados tende a acentuar-se.

Segundo Tavares¹⁴ há de se evidenciar que o governo brasileiro, ao criar explicações incoerentes e sem nenhuma comprovação empírica, trata esta questão de forma superficial. É fundamental que ele trate esta problemática articulada com uma política de desenvolvimento econômico que contemple a área social como elemento central, haja vista que as distorções existentes põem em risco a própria sobrevivência do Brasil enquanto nação.

Mesmo que tenhamos uma política de educação profissional visando garantir uma maior empregabilidade, pode-se estar, na verdade, educando para um trabalho incerto.¹⁵ Lembrando Pochmann,¹⁶ já que a educação profissional não tem o poder de gerar, nem pode garantir o emprego, o que então podemos pensar de uma política de educação profissional neste contexto? Sabemos que, no campo social, sua contribuição será diminuta.

Os fundamentos da educação profissional

As atuais políticas educacionais, contribuem de forma direta ou indireta para a solidificação de um modelo de vida societal, com bases culturais e representacionais intimamente vinculadas às idéias e valores das classes economicamente dominantes. Elas têm como substrato de sua formulação preceitos teóricos e práticos que objetivam assegurar a hegemonia econômica e cultural destas mesmas classes.

Em não se configurando um nova estrutura econômica, mas sim o encadeamento de novas articulações visando recompor as taxas de acumulação para o capital, a teoria do capital humano pelo seu viés pragmático e positivista, tem assegurado, para o capital, os elementos ideais para a confecção de práticas e políticas educacionais.

O papel da teoria do capital humano a serviço dos interesses das elites econômicas não é algo novo na realidade brasileira, há muitos anos formulam-se críticas ao seu compromisso classista. Frigotto,¹⁷ já demonstrou que os seus propagadores, por "esquecerem" que o próprio acesso à produção cultural é reflexo das relações de desigualdade da produção capitalista, sustentam que a educação poderia corrigir aquilo que se edifica a partir da própria estrutura econômica. Destacou que, esta teoria, ao explicar o desenvolvimento econômico de cada nação a partir do quanto cada uma investia na formação educacional, justificava sua posição no cenário internacional, em função da quantidade de mão-de-obra capacitada. Além disso, em considerando que a característica da sociedade capitalista é a competição entre os indivíduos, o status social de cada pessoa decorreria da sua qualificação.

As debilidades desta teoria decorrem, segundo este autor, pelo fato da mesma não visualizar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais e por conseguinte, é uma teoria incapaz de compreender o sistema capitalista em suas diversas articulações. Ao pautar-se por um caráter fragmentário de análise dos fatos econômicos e sociais, termina por ser apologista deste sistema.

Embora Frigotto tenha desenvolvido estas críticas em um momento no qual o sistema capitalista já iniciava uma nova forma de gerenciar a produção, optando por um caráter mais flexível, posteriormente, mostrou¹⁸ que a teoria do capital humano ressurgiu, nestas últimas duas décadas, como referência para as políticas educacionais e para a explicação do desenvolvimento econômico das nações.

Hegemônica nos discursos das instituições multilaterais como a CEPAL e o Banco Mundial, a teoria do capital humano nutre-se de conceitos disseminados com a ascensão da produção flexível.

O capital, procurando acentuar sua exploração e ocultando as reais causas das desigualdades sociais, retoma mais uma vez o discurso da meritocracia e transfere para o campo educacional a responsabilidade pelas contradições sociais.

Ampliando o vocabulário da teoria do capital humano, conceitos como qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, sociedade do conhecimento, surgem como decorrentes das modificações na estrutura produtiva, mas também, vinculam-se intimamente à hegemonia do pensamento neoliberal, impondo ao sistema educacional uma subordinação à reprodução do capital.

Gentili,¹⁹ considera que a utilização de novos conceitos por parte do capital para justificar o quadro de desigualdade social e para a confecção de políticas educacionais, estrutura-se a partir do reconhecimento de que a utilização exclusiva da teoria do capital humano não conseguiu responder, satisfatoriamente, aos fatos ocorridos nestas últimas décadas. Para ele, o aumento do desemprego e a difícil possibilidade de inserção no mercado de trabalho implicaram a necessária reconsideração do papel da escola no contexto atual.

Para este autor,²⁰ a impossibilidade da educação responder satisfatoriamente ao desejo de mobilidade social dos setores subalternos, faz com que seja colocado em pauta a necessidade das pessoas buscarem novas ações que possam garantir a sua inserção no mercado. Sendo o emprego algo incerto fica, inclusive, sem sentido que o Estado assuma o compromisso de manter os altos investimentos em educação, já que não se vislumbra, como em períodos anteriores, a mesma contribuição que a educação poderia dar para o indivíduo e para a sociedade, principalmente no seu papel enquanto agente integrador. Daí erige-se a concepção de que devem ser os próprios indivíduos responsáveis por custear a sua formação. Não cabe ao Estado financiar a educação profissional, mas ao próprio indivíduo que reconhece a importância de dispor do maior arsenal possível de competências para adquirir um emprego.

As mudanças ocorridas no setor produtivo, com a contínua racionalização da produção e incorporação de novas tecnologias, deixa claro que o desemprego não é algo temporário ou conjuntural, mas expressa os objetivos do capital de, cada vez mais, tornar-se "autônomo" da força de trabalho, sem contar com o fato de que o aumento do número de desempregados repercute negativamente na capacidade da classe trabalhadora estruturar alternativas organizadas de defesa dos seus interesses.

Gentili²¹ entende que não é mais a preparação específica para uma posição no setor produtivo que direciona os seguidores da teoria do capital humano. Estes, embora mantenham as mesmas referências para suas interpretações, utilizam o conceito de empregabilidade como o novo balizador das suas ações. O uso deste conceito procura então, relativizar a crise do emprego existente, posto que existe, de fato dentro da lógica atual, a incapacidade do setor produtivo incorporar ou manter, no seu interior, o mesmo número de trabalhadores. Sua utilização, por parte das elites empresariais e dos seus representantes, busca justificar o desemprego pela má qualificação dos trabalhadores.

Ao procurar disseminar em meio à população que o grande responsável por não arranjar um emprego é o próprio trabalhador o qual não dispõe das competências requisitadas pelo mercado de trabalho, a classe dominante, além de obscurecer as verdadeiras causas políticas e econômicas da exclusão social de uma parte considerável da população, impõe um processo de competição e de individualismo segregador no seu interior.

Atribuindo à capacidade individual a possibilidade de empregar-se, o discurso da competitividade cria no âmbito da população um "salve-se quem puder", que repercute negativamente na construção de uma consciência de solidariedade entre os trabalhadores, estejam estes empregados ou à procura de um emprego.

Paiva,²² destaca que os novos valores ou competências cobrados pelo setor produtivo não é exclusividade sua. Para ela, no interior da sociedade, vive-se uma nova sociabilidade, marcadamente definida pela utilização de novas tecnologias que exigem de todos os indivíduos novas habilidades. A eficiência, a qualidade e a produtividade basilares na produção flexível, são cobradas das pessoas não só nos locais de trabalho, mas também na vida cotidiana. Por haver a necessidade de melhor aproveitamento do tempo, racionalizando-o de forma semelhante ao que ocorre no setor produtivo, cria-se a impressão de que a escola está ao reboque da produção, mas

não é o que de fato ocorre. A escola, segundo Paiva,²³ é apenas a expressão do instituído nesta nova sociabilidade. Em outras palavras, devido a um aumento de qualificação geral no interior da sociedade, esta espera que a escola seja eficiente e coetânea a tais modificações.

A posição desta autora²⁴ tem desdobramentos efetivos na sua concepção da educação profissional. Ela entende que, no mundo atual, a certificação perdeu seu valor em virtude do setor produtivo exigir maior pragmatismo dos trabalhadores, sendo fundamental que estes estejam aptos a desenvolverem novas competências e estarem abertos a novas aprendizagens. Neste sentido, o maior papel da escola na formação para o trabalho não é uma educação específica - como ocorria no modelo taylorista -, mas sim a criação de uma base de conhecimentos que possibilite ao aluno incorporar novas habilidades e competências, o que só pode ser feito com uma educação básica de qualidade.

Esta posição de Paiva²⁵ é importante ser destacada, pois a mesma tem plena identificação com a do Ministério do Trabalho, quando o mesmo destaca o caráter de complementaridade da educação profissional, não substitutivo à educação básica.

Não se trata de substituir a educação básica pela formação profissional. Mas de abrir alternativas a quase dois terços da força de trabalho do país, a maioria na plenitude da vida ativa (25-40 anos de idade), que não possui mais que quatro anos de escolaridade nem terá chance ou condições de voltar à escola. Para esses, é preciso encontrar a fórmula de conciliação sistemática entre qualificações tácitas, dominadas a partir da experiência prática, com o aprendizado de conteúdos abstratos, cada vez mais demandados para o trabalho.²⁶

A aquisição de novas competências por parte dos trabalhadores deve ser analisada principalmente pelo caráter de acomodação e subordinação que estes passam a ter em relação aos interesses do empresariado. Vejamos como a competência é tomada no âmbito da reforma educacional.

/.../ podemos dizer que alguém tem competência profissional quando mobiliza e articula conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito. Este deixa de ser rotina e libera o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.²⁷

Ao entender o indivíduo competente como sendo capaz de adaptar-se às novas situações e a responder criativamente aos novos desafios, o discurso que apregoa o desenvolvimento de novas habilidades para a confecção de um trabalhador polivalente, oculta que muitas vezes o trabalhador submete-se a um ritmo de trabalho e de exploração muito maiores.²⁸

A articulação entre competências e empregabilidade é perceptível nas Diretrizes Curriculares para a educação profissional, ao afirmarem a importância do trabalhador adquirir a capacidade de atuar em diversas atividades.

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, uma vez que esse conjunto de saberes é imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações.²⁹

O conteúdo classista do conceito de competência evidencia-se por ser ele intimamente vinculado à confecção de novos comportamentos que o trabalhador deve apresentar e que são importantes não para ele próprio, mas que satisfazem de imediato aos interesses do capital. Ao se estabelecer que o trabalhador deve antes de tudo estar capacitado a saber aprender, significa isto uma abertura da sua mente àquilo que o capital considera o mais importante a ser apreendido.

É importante ressaltar como faz Ferretti 30 que, ao se justificar a importância de aquisição de novas competências em decorrência da utilização, em grande quantidade, de tecnologias no setor produtivo, obscurece-se sobre quais relações sociais este conceito toma vigor. Neste sentido, como mostra este autor,³¹ é preciso que os críticos a este conceito não percam de vista a historicidade própria do seu surgimento, caso contrário, poderemos entender as diretrizes e valores embutidos no projeto de educação profissional alheamente ao conflito de classes e ao processo de subordinação econômica e política na qual está inserida a nação brasileira.

Ressaltando a importância dos trabalhadores buscarem a formulação de um projeto educacional que esteja atento aos seus interesses de classe e como cidadãos, Deluiz 32 destaca que os trabalhadores devem lutar pela aquisição de competências que instrumentalizem sua atuação na sociedade civil, visando à expansão das suas potencialidades e sua emancipação individual e coletiva, posto que as competências requisitadas pelo setor produtivo os coloca apenas como cidadãos produtores de mercadorias.

A educação profissional não-cidadã

A reforma da educação profissional brasileira tem conseqüências diretas na construção de um "novo" modelo de cidadania. Entretanto, contrariamente ao apregoado no discurso estatal, entendemos que o resultado desta reforma será a confirmação de um modelo de cidadania excludente para os setores populares.

Como pudemos demonstrar, o núcleo central da reforma da educação profissional guarda, como um de seus objetivos principais, a criação de uma alternativa de política pública que fomente uma maior empregabilidade. Para assegurá-la, as atividades formativas devem ser construídas a partir dos interesses imediatos do mercado. A empregabilidade é um conceito ideológico, que "desconsidera" os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do aumento do desemprego. Este conceito é destituído de qualquer força teórica e prática para superar a crise do desemprego. Entretanto, isto não implica dizer que o mercado não saia ganhando com o aumento da qualificação dos trabalhadores.

O Estado, através desta política, acrescenta ao capital uma oportunidade de dispor de maior critério de seletividade para a contratação de novos trabalhadores. Na prática, fortalece-se a possibilidade dos empresários continuarem investindo pouco na qualificação dos seus trabalhadores, deixando a cargo dos mesmos a responsabilidade por tal feito, seja por intermédio do PLANFOR (Plano Nacional de Formação Profissional) financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) ou do pagamento dos cursos promovidos pela iniciativa privada. Nos dois casos, o financiamento é fruto do aluguel da sua força de trabalho.

Outra dimensão que deve ser levada em consideração e aí se coloca o grau de maior atraso nesta política, diz respeito à desvinculação do ensino profissional da educação básica. Ao estabelecer a educação profissional como tendo um caráter de complementaridade à educação básica, o MEC desarticulou o ensino acadêmico do profissional. O desdobramento desta ação é que a oportunidade mais rápida de profissionalização é destituída dos conteúdos considerados, pelo próprio MEC, como necessários para a aquisição das competências requeridas para formação de um cidadão. Além disso, a certificação da qualificação profissional não permite aos seus portadores ingressarem no ensino superior, pois este acesso é reservado, exclusivamente, àqueles que concluíram o ensino médio.

Mas isto é apenas uma das características do retrocesso nesta área. Uma outra diz respeito ao próprio caráter estabelecido para cada uma destas modalidades de educação. O ensino médio, como última etapa da educação básica, pautado pelas mudanças no mundo do trabalho, busca desenvolver competências nas áreas de: I) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III) Ciências Humanas e suas Tecnologias.³³ Garante aos que passaram por ele um conjunto de conhecimentos que contribui para uma

intervenção mais participativa na sociedade, cria a possibilidade de continuidade dos estudos no ensino superior e habilita os indivíduos a apropriarem-se de novas competências visando sua futura inserção no mercado de trabalho.

No ensino médio, há o objetivo de desenvolver competências para a laboralidade e o exercício da vida cidadã, como pode ser visto em algumas de suas características:

- é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico
- objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
- capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho ou às exigências de aperfeiçoamentos posteriores.³⁴

Já para a educação profissional busca-se, tão-somente, o desenvolvimento de competências que habilitem o aluno a ocupar um emprego e o capacite a uma aprendizagem contínua para a adequação da sua prática às mudanças na produção, tornando-se apenas um cidadão produtivo.³⁵

É importante se destacar que esta mudança no ensino médio é reservada a uma parcela diminuta da sociedade. Do pequeno percentual de jovens que conseguem chegar a este nível da educação básica, uma parte substancial é formada por trabalhadores matriculados nos cursos noturnos e que têm no ensino profissionalizante a possibilidade de conquistar, simultaneamente, uma profissionalização e conhecimentos que os credenciem a disputarem uma vaga nas universidades. Ao se quebrar esta relação, os beneficiários do ensino médio são exatamente os setores da sociedade que em momento algum precisaram da profissionalização compulsória.

O MEC, ao reformular o ensino médio e desarticulá-lo do ensino profissionalizante, estabeleceu duas redes de ensino que são endereçadas a setores sociais distintos. Enquanto os de melhores condições econômicas terão a possibilidade de se qualificarem para o prosseguimento dos estudos, aos setores mais carentes e excluídos estabeleceu-se um padrão de educação que não incorpora uma relação articulada entre teoria e prática, comprometendo diretamente a formação destes indivíduos enquanto cidadãos.

O MEC, mesmo negando a dicotomia entre educação profissionalizante e a acadêmica, não assegurou à primeira os conhecimentos necessários ao exercício de uma vida mais participativa e mais reflexiva.

Deve-se destacar que os estudantes das camadas populares, matriculados nas escolas públicas de nível médio, terão que conviver com as condições adversas apresentadas à implementação das modificações necessárias ao oferecimento de um ensino de qualidade. Dito de outra forma, estes estudantes podem passar a ser penalizados não só pela escola deixar de articular a profissionalização com o ensino geral ainda que a qualidade dos cursos profissionalizantes fosse questionada, mas também por vivenciarem um ensino de segunda categoria. Diante da tendencial redução dos investimentos estatais na educação, pode-se estar assegurando mais uma vez, uma cidadania de segunda classe.

O governo brasileiro ao invés de se apropriar das proposições educacionais que visam construir uma escola articuladora da teoria e da prática e garantir a possibilidade dos alunos atuarem mais crítica e participativamente na vida política do país, alcançando uma formação mais integral ³⁶⁻³⁷⁻³⁸⁻³⁹ esvaziou a educação profissional dos conteúdos fundamentais à concretização deste anseio, como, ao mesmo tempo, criou duas redes de ensino, que perpetuam, no interior da sociedade, a divisão de classes.

Considerações finais

Sob a justificativa da reestruturação produtiva e mascarando o processo de subjugação política e econômica às nações desenvolvidas e ao capital internacional instituiu-se, no campo da política educacional brasileira, mecanismos de fortalecimento das atividades de formação profissional. Estes, ao invés de pautarem-se por uma perspectiva de formulação de uma escola voltada aos interesses dos trabalhadores, asseguram mais ainda os privilégios educacionais de um pequeno estrato da população.

A reinstauração da dicotomia no interior do processo educativo, paradoxalmente, é fruto de uma reforma que visa exatamente garantir uma melhor qualidade da educação e uma maior democratização do acesso dos jovens à escolarização formal.

O princípio de democracia educacional é totalmente quebrado, pois uma maior democratização do processo educacional não se dá pelo aumento quantitativo da oferta de cursos profissionalizantes ou pela flexibilização dos requisitos para passar pelo processo de qualificação escolar. Como mostra Kuenzer,⁴⁰ a verdadeira democracia se estabelece pela possibilidade dos alunos, sejam eles oriundos de quaisquer classes sociais desfrutarem de uma escola que articule igualmente o conhecimento prático e teórico, possibilitando, assim, no futuro, aos setores populares, disporem de conhecimentos diversos que lhes permitam exercer, em melhores condições intelectuais, a sua cidadania.

As reformas implementadas, fortalecendo a dicotomia entre a educação profissional e a educação geral, ao invés de instituírem avanços nas políticas educacionais, estabelecem um verdadeiro retrocesso nas expectativas de construção de uma escola voltada para a construção de cidadãos integrados à vida política brasileira.

Se antes vivíamos infelizes pela escola média profissionalizante estabelecer para os setores populares um ensino dual, dicotomizando a prática e a teoria como momentos distintos da aprendizagem; no momento presente, nossa infelicidade torna-se muito maior por perceber que esta dualidade agudizou-se ao ponto de materializar-se em forma de lei. Fica patente, então, que a força e organização da classe trabalhadora não pode direcionar-se, exclusivamente, a conquistas salariais imediatas ou à própria garantia de permanência no emprego, mas há de direcionar-se também para a confecção de um projeto de política educacional que, em sendo sensível às mudanças econômicas, articula-se a um modelo de globalização incluyente e autônomo em relação ao capital internacional. Se tudo que é sólido desmancha-se, pensar no novo é tarefa ainda presente para aqueles que defendem o mundo para as pessoas e provam que a história não terminou.

Notas

1 CHOSSUDOVSKY, Michel. A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.

2 BRASIL. Ministério do Trabalho. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995.

3 CEPAL. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago

de Chile, 1992.

4 CHOSSUDOVSKY, Michel. op. cit.

5 BRASIL. Ministério do Trabalho. op. cit., p. 9.

6 Segundo dados da CEPAL (1998), no período compreendido entre os anos de 1993 e 1996, a concentração de renda no Brasil tornou-se mais aguda. Enquanto a riqueza das famílias do decil inferior diminuiu de 11,5 para 10,5%, as 10% mais ricas aumentaram a sua participação na renda nacional de 43,2 para 44,3%. Vale a pena considerar que segundo este mesmo relatório, o Brasil tem 29% de famílias abaixo da linha de pobreza e 11% na linha de indigência.

7 ARRUDA, Marcos. Dívida e(x)terna: para o capital, tudo; para o social, migalhas: Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Cap. 1, p. 11-56: Dívida e(x)terna.

8 Id. ibid.

9 PAULO NETTO, José. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da nação: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

10 Id. ibid.

11 AMADEO, Edward. A reforma trabalhista brasileira. Notas sobre o mercado de trabalho. Brasília, n. 8, out. 1998.

12 MATTOSO, Jorge. Produção e emprego: renascer das cinzas In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da nação: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

13 TAVARES, Maria da Conceição. Os mitos sobre o desemprego. Folha de São Paulo, São Paulo, 11 fev., 1996. Caderno Dinheiro.

14 Id. ibid.

15 FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo México, Itália e Brasil. Trabalho apresentado na 20ª Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1997.

16 POCHMANN, Márcio. Cinco teses fora de lugar. Folha de São Paulo, São Paulo, 16 nov. 1997. Caderno Dinheiro, p. 2.

17 FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

18 Id. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

19 GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. Trabalho apresentado na 20ª Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1997.

20 Id. ibid.

21 Id. ibid.

22 PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. Educação e sociedade, Campinas, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

23 Id. ibid.

24 Id. Ibid.

25 Id. Ibid.

26 BRASIL. Ministério do Trabalho. (1995) op. cit., p. 9.

27 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999. p. 33. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.

28 Segundo Vicente Paulo da Silva, presidente da Central Única dos trabalhadores, durante os anos de 1993 e 1997, de acordo com os dados do DIEESE, em virtude do aumento do ritmo de trabalho cobrado aos trabalhadores obrigando estes a realizarem horas extras, houve um aumento de 102% de doenças profissionais, bem como foi registrado o aumento de 18,31% nos óbitos ligados a estas doenças (Silva, 1997).

29 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1999) op. cit., p. 33.

30 FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

31 Id. ibid.

32 DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, mar./ago. 1996.

33 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução no 3/98, de 26 de junho de 1998. Brasília, 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

34 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Câmara de Educação Básica.(1999) op. cit., p. 21.

35 DELUIZ, Neise. op. cit.

36 SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnicidade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

37 KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

38 FRIGOTTO, Gaudêncio. op. cit.

39 FRANCO, Maria Laura. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 29-37, fev. 1989.

40 KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

O Diálogo entre Economia e Educação como Chave para Entendimento da Aquisição da Qualificação

Vera Lúcia Bueno Fartes
Mestre em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
E-mail: vefartes@svn.com.br

Vera Lúcia Bueno Fartes. O diálogo entre economia e educação como chave para entendimento da aquisição da qualificação. O texto faz parte de um conjunto mais amplo de discussões que visam alargar o espectro da questão atual da qualificação, num esforço para reconduzi-la a um de seus principais campos de origem: a Educação. Nesse sentido, interessa-nos alcançar o que poderíamos chamar de "ponta" do processo, na qual entendemos que se encontra enraizada a questão da aquisição da qualificação. Dentre as discussões que a aquisição da qualificação suscita, destaca-se uma já clássica para o campo educacional: trata-se da polêmica questão da educação como propiciadora de "capital humano", com as quais se envolveu boa parte do pensamento educacional nos anos de 1960/80. É nosso propósito revisitá-la, na busca de novos significados que permitam atualizar as discussões para o contexto dos anos 90.

Uma rica produção teórica e empírica que envolve as discussões sobre a relação entre trabalho e educação, ou, mais especificamente, sobre o novo modelo industrial e a qualificação da força de trabalho, vem se consolidando desde os anos 70 e, mais intensamente, ao longo dos 80 e 90. No decorrer desses anos, tanto a Sociologia, vale dizer, a Sociologia do Trabalho, quanto a Educação, particularmente através da linha de pesquisa em Trabalho e Educação, vêm integrando uma diversidade de questões pertinentes à organização da produção e do trabalho, às formas de uso da mão-de-obra, ao mercado de trabalho, ao sistema educacional e à formação profissional e tecnológica, entre outros temas.

Em vista disso, já se tornou quase um truísmo a afirmação de que as profundas transformações que vêm ocorrendo na base técnica da produção e nas formas de organização e gestão do trabalho, necessitam de um novo tipo de trabalhador e de um novo modelo educacional, posto que tais modificações tenderiam a superar a produção em massa, típica do modelo taylorista-fordista.

Nesse sentido, tanto a Sociologia do Trabalho vem se colocando problemas que demandam uma atenta revisão nos conceitos que envolvem problemas teóricos de estrutura e sujeito, análises micro e macro-sociais e a relação entre lógicas econômicas, sociais, políticas e culturais, quanto o campo da Educação vem questionando uma tradição que, ao privilegiar as desigualdades (entre as classes), esqueceu-se das diferenças (entre os sujeitos e os grupos) pois,

ao ressaltar os aspectos de desigualdade...[a Educação] talvez tenha relegado a segundo plano as interpretações e os interesses próprios dos diferentes grupos sociais, absorvendo-os a uma interpretação e a interesses construídos de forma homogênea e acima dos grupos.¹

Essas colocações exprimem o quanto hoje o estudo que envolve questões ligadas à relação entre trabalho, educação e qualificação constitui tarefa nada fácil que exige, antes de mais nada, um investimento cuidadoso nas bases teórico-metodológicas, para que se possa, através da necessária revisão de alguns conceitos básicos, estabelecer parâmetros norteadores que fundamentem a discussão desses problemas com novos aportes resultantes das transformações pelas quais passam o mundo do trabalho e o campo educacional.

Face a essas questões, que hoje desafiam toda a sociedade e, em especial, os educadores, é que importa refletir sobre a emergência de novos paradigmas de qualificação, propiciada pelas novas formas de organização e gestão do trabalho e, com isso, buscar um novo significado para a vinculação entre trabalho, educação e qualificação.

Para tanto, tomarei o diálogo da Educação com a Economia da Educação como base para minhas reflexões. Nele, procurarei compreender as tendências mais recentes nesse debate que tantas polêmicas suscitou entre os educadores brasileiros, em especial ao longo dos anos 70/80.

Reportando-se à crítica então realizada, Paiva assim se expressa:

a racionalização do investimento educacional nos países capitalistas foi fortemente criticada à esquerda como forma de 'subsumir a educação e seus produtos aos desígnios do capital'. Ao invés de visar a educação integral de todos os homens, estaria dirigida a formar o 'capital humano' que seria utilizado no desenvolvimento capitalista.²

O que a autora bem observa é a existência de um novo cenário no mundo do trabalho, desencadeada pelo setor mais moderno da economia, que supõe e provoca novas formas sociais de "inclusão excludente" ensejando o aparecimento de uma força de trabalho qualificada mas excluída em função de estratégias competitivas das empresas. Isso tem levado a que os princípios do trabalho taylorizado, que serviu de mote à crítica marxista tradicional, já não dêem mais conta de subsidiar as discussões no âmbito de um mundo cada vez mais envolvido pela microeletrônica e pela informatização, pelas exigências crescentes de trabalhadores aptos, detentores de conhecimentos cada vez mais sofisticados, autônomos e criativos frente a situações cambiantes, tanto no exercício de suas funções, quanto nas condições de empregabilidade exigidas pelo mercado de trabalho em geral.

Tudo isso leva a que os estudos vinculados à temática Trabalho e Educação, venham constantemente a se deparar com inúmeras questões que estão a desafiar o campo educacional, impondo-nos a necessidade de identificar e ressignificar alguns conceitos que, ao longo das pesquisas no âmbito daquele campo de conhecimento tornaram-se vitais (repetição da pág. 2), seja pela própria natureza do tema (o valor da educação e do trabalho na vida das pessoas), seja pelas abordagens teórico-metodológicas nem sempre consensuais que essa área de conhecimento suscita (como a polêmica gerada a partir das abordagens marxistas em contraposição às perspectivas da economia clássica). A tudo isso se junta o fato de que essas discussões, que tiveram seu ápice nos anos 60/70, encontram-se outra vez, agora ao fim dos 90, no centro de renovadas indagações, tendo em vista os novos paradigmas de qualificação propiciados pelas recentes formas de organização e gestão do trabalho.

Tal ordem de preocupações se deve ao fato de que as pesquisas educacionais, durante décadas, moveram-se no sentido de explicar a face "desqualificante" do processo de trabalho (tal como visto no já clássico texto de Braverman³), e suas decorrências para a educação.

Trata-se, agora, de compreender e estender os limites da qualificação para além dos mecanismos de controle e da inexorável desqualificação atribuída ao processo de trabalho, lançando mão de novos aportes teóricos e empíricos que permitam compreender a aquisição da qualificação como uma possibilidade de inserção do indivíduo num mundo que, cada vez mais, necessita de trabalhadores competentes, bem formados e capazes de enfrentar situações adversas no mercado de trabalho.

Atualmente, tais preocupações, no que se referem à qualificação profissional, conquanto encerrem temas já bastante discutidos sobre a relação entre Economia e Educação e os movimentos de crítica subseqüentes, deixam de ser vistas como etapas ou modelos do pensamento pedagógico, cuja ideologia era preciso denunciar.

Mais do que isso, há que se ressaltar hoje, o saldo positivo no mundo acadêmico, especialmente no campo educacional, que incorporou a noção de que o trabalho é uma atividade concreta, a qual, além de ocorrer em determinada formação social, desenvolve-se em espaços e ramos de cada um dos setores produtivos, e que o trabalhador é, ele também, um ser real, não apenas portador de estruturas sociais, mas um sujeito que exerce uma atividade produtiva nos mais diversos campos de trabalho e que por isso mesmo não pode ser visto indiferenciadamente e deslocado de seu campo específico de atividade.

Tudo isso impõe crescentemente à pesquisa acadêmica uma atitude aberta, que não se limite

unicamente a denunciar as relações entre educação e trabalho pautadas num tipo de racionalidade meramente economicista imposta ao investimento em educação, mas busque compreender as possibilidades e limites dessa abordagem. Compreender como o processo de aquisição da qualificação ocorre é a pretensão da tese que ora desenvolvo, cujas questões, tomadas como ponto de partida, não podem ser pensadas sem que se revise atentamente a Economia da Educação. Tendo em vista essas questões, o diálogo com a Economia da Educação, a seguir, contemplará:

i) uma breve retomada da gênese da Economia da Educação e seus desdobramentos no Brasil. Isto significa resgatar, ainda que sucintamente alguns estudos que associavam investimentos em qualificação de mão de obra e aumento da renda individual e social, que influenciaram inúmeros trabalhos acadêmicos, bem como trabalhos de estudiosos pertencentes a corrente marxista mais tradicional na educação brasileira, que expressaram pontos de vista críticos àquela abordagem;

ii) alguns questionamentos que se colocam, hoje, com significativa pertinência, à Economia da Educação, entre os quais os seguintes: a) competências básicas, como atitudes, motivação, criatividade, capacidade de cooperar e trabalhar em grupo além de conhecimentos gerais e tecnológicos (hoje consensualmente exigidos do trabalhador) são indicadores da revitalização dos conceitos enunciados pela Teoria do Capital?

O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO E A ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

Não é de hoje que os princípios organizacionais preocupam-se com a qualificação do trabalhador. Desde os primórdios da Economia Política, com a obra de Smith ⁴, a relação entre o processo econômico-social e a qualificação já estavam presentes. Com esse estudo, Smith possibilitou ao novo empresário capitalista promover a Revolução Industrial, uma vez que seu texto visava derrubar as posições mercantilistas, ao defender que a riqueza não se origina das trocas comerciais mas do trabalho, que gera valor. A teoria do valor-trabalho mostrou que o aumento de produtividade do trabalho possibilitava o enriquecimento das nações e, para isso, a crescente especialização, determinada pela crescente complexificação do trabalho, seria fundamental.

Nesse sentido, a divisão do trabalho resultaria de uma tendência natural do homem para negociar e trocar um produto por outro. Assim, a compra ou a troca provém da necessidade de satisfazer os interesses individuais, levando o homem a trocar o excedente do produto de seu trabalho pelo excedente do trabalho de outros; desse modo, os homens seriam impulsionados a dedicar-se a uma tarefa específica, nela desenvolvendo qualificações específicas. Nesse sentido, é através da educação, dos hábitos e dos costumes adquiridos no desempenho de diversas tarefas que se desenvolveriam os talentos.

A qualificação, ainda que restrita à fragmentação do trabalho ou a destrezas resultantes de um treinamento rigoroso, portanto, já aparece no pensamento dos economistas desde o século XVIII. No entanto, a construção de um campo disciplinar Economia da Educação que define a qualificação como fator de produção, só vai aparecer bem mais tarde, no contexto das teorias da Modernização, após a Segunda Guerra Mundial.⁵

O cenário nos anos 50/70

A sistematização do campo de estudos que viria a ser conhecido como Teoria do Capital Humano ocorreu no Grupo de Estudos do Desenvolvimento, coordenado por Schultz, nos Estados Unidos, na década de 50.⁶ A equipe de Schultz buscava descobrir o fator que pudesse explicar, para além dos conhecidos fatores "A" (nível de tecnologia), "K" (insumos) e "L" (insumos de mão-de-obra), as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países.

De acordo com os princípios dessa teoria, largamente divulgada e discutida nos meios acadêmicos, a estreita relação entre qualificação/força de trabalho e crescimento é evidente, na medida em que a aquisição de conhecimentos leva a um aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Desse modo, os trabalhadores transformam-se em capitalistas na medida em que, ao investirem na aquisição de conhecimentos, eles se tornam proprietários de capacidades economicamente valiosas.⁷

Sob esse prisma, a qualificação é vista como um fator de desenvolvimento econômico, explicando que as diferenças na formação de renda pessoal e da produtividade são fruto do nível de educação adquirida pelo indivíduo. Ao permitir a aquisição de saberes específicos e o aperfeiçoamento de habilidades necessárias à qualificação para o trabalho, estabelece um vínculo direto entre educação, produtividade e acumulação desse capital adquirido na escola.

A tônica das propostas educacionais, portanto, sublinhava a valorização e promoção social do trabalhador pela via da qualificação profissional; a concepção de educação como investimento e atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico, além das práticas de integração escola-empresa como necessidade de qualificar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho. Tais medidas tratavam de imprimir racionalidade ao investimento em educação, propondo uma correta aplicação de recursos, ao mesmo tempo em que asseguravam uma população educada de acordo com as demandas sociais e econômicas. No Brasil, essa teoria encontra terreno fértil e ampla difusão no período chamado do "milagre econômico".

Como se sabe, no decorrer dos anos 70 a política educacional no País foi largamente influenciada pela Economia da Educação, vindo a se refletir muito particularmente sobre as instituições de formação profissional. Defendia-se, então, a associação linear entre investimentos em qualificação da mão-de-obra e aumento da renda individual e social. Nesse sentido, as ações na área educacional buscavam atingir a maneira mais racional de conferir um número determinado de diplomas em determinadas áreas ou profissões, que atendessem às projeções de demanda. Para isso, calculava-se a taxa de retorno por meio de diferenciais de rendimento (salários), tendo por base o tempo de escolaridade ou posse de um diploma.

Nessa perspectiva, enfatizava-se a obtenção de qualificações formais, cuja importância era auferida pela relação custo-benefício. O mercado, por sua vez, recrutava força de trabalho diplomada, valorizando particularmente os atestados de conclusão de curso, o que levou as instituições de formação profissional a adequarem suas atividades às demandas do mercado. Isso resultou em que a elaboração dos currículos fosse guiada pelas análises ocupacionais, a partir do levantamento pormenorizado das questões: o que se faz? como se faz? com que e onde se faz? Desse modo, considerava-se que os objetivos educacionais haviam sido atingidos quando o aluno dominava o "fazer" de uma determinada profissão, isto é, quando ele fosse capaz de reproduzir um trabalho prescrito com a máxima exatidão.

Representantes de uma ala marxista mais tradicional na educação brasileira acenderam os debates sobre a racionalização do investimento educacional. Produzindo duras críticas à concepção economicista da educação, constituíram-se como marco da produção teórica no Brasil nos anos 80. Uma das críticas mais severas ao capital humano partiu de Frigotto,⁸ que defendia a noção de educação como campo de luta que ocorre nas diferentes esferas da vida social, estreitamente ligada aos interesses de classe. Tomando a perspectiva marxiana como fundamento para suas críticas, Frigotto⁹ via a Economia burguesa na origem da segmentação e da fragmentação como estratégias da subordinação dos processos educativos ao capital, processos que, segundo ele, retiravam da educação seu caráter histórico, reduzindo-a a mero "fator de desenvolvimento".

A crítica à Teoria do Capital Humano pode ser observada igualmente em outro autor bastante difundido no final dos anos 70 e início dos 80. Trata-se de Rossi,¹⁰ que contesta o cerne do pensamento de Schultz¹¹ (para quem todos os trabalhadores seriam capitalistas em potencial, pois todos seriam portadores de um fator de produção básico, de um capital específico, representado pela sua força de trabalho e pelo conhecimento). Rossi¹² entende que este seria o lado ideológico do conceito de capital humano, uma vez que, nessa perspectiva, esse novo tipo de capital estaria teoricamente disponível a qualquer trabalhador que se dispusesse a estudar.

A concepção neoclássica de capital, da qual deriva a Teoria do Capital Humano, também serve de ponto de partida para as críticas de Machado.¹³ De acordo com a autora, a concepção neoclássica (também chamada de marginalista) supõe a noção de que não é o trabalho em si que confere valor a qualquer mercadoria, porém a utilidade desse trabalho. Nesse sentido, Machado entende que o conceito neoclássico não pressupõe a necessidade de conceber o capital como uma relação social específica, própria de uma dada sociedade historicamente constituída, mas como um fator de produção existente em qualquer sociedade humana. Isso, ainda de acordo com Machado,¹⁴ suscitaria uma série de dúvidas acerca do conceito neoclássico de capital, porque esse conceito ora designa os meios de produção (o chamado capital físico), ora designa o capital financeiro, sem uma conceituação mais clara do que sejam esses fenômenos.

No entanto, mesmo no interior da crítica à Teoria do Capital Humano houve quem reconhecesse que esta se constituía num importante passo no sentido de entender que o sistema educacional não se restringe unicamente a selecionar e classificar os indivíduos, uma vez que a escolarização efetivamente aumenta a produtividade. Tal é o ponto de vista de Bowles e Gintis¹⁵ que, no entanto, não poupam suas críticas ao fato de que a referida teoria exclui a importância dos conceitos de classe para as explicações do mercado de trabalho. Coerentes com a abordagem reprodutivista, esses autores sustentam que uma abordagem adequada dos recursos humanos deve abranger uma teoria tanto da produção quanto da reprodução social, e a Teoria do Capital Humano, segundo eles, peca por não corresponder a ambos os motivos.

O cenário nos anos 80/90

Conquanto tenha exposto apenas um quadro mais geral da polêmica que se armou a respeito da Economia da Educação nos anos em torno de 1950 até início dos 80, não se pode deixar de reconhecer a ampla repercussão no campo educacional e a riqueza dos debates que daí surgiram. O saldo revivificador que aquelas discussões provocaram no seio da educação produz seus ecos até os dias de hoje, quando mais de vinte anos após muda o cenário nacional e internacional, com novos desafios colocados ao mundo do trabalho e ao campo educacional.

A abordagem da Educação pelo prisma econômico, expressa pela Teoria do Capital Humano, tem se constituído ao longo dos últimos anos numa questão complexa e, hoje, tornada mais do que nunca relevante, em face dos requerimentos do mundo do trabalho, evidenciados pelos processos de reestruturação produtiva e suas exigências de um contingente com elevados níveis de qualificação, posto que

a produção e acumulação do conhecimento como força motriz do desenvolvimento dá conta de uma nova "economia da educação" que, embora muitas vezes trabalhe com o conceito de "capital humano", pouco tem em comum com aquela que dominou a cena nas décadas de 1950 e 1960.¹⁶

Partindo dessa premissa, Paiva¹⁷ delinea um panorama que, iniciado nos anos 70, apresenta-se em toda a sua plenitude na década seguinte. Tal panorama, segundo a autora, tem como pano de fundo o fim do keynesianismo, que trouxe o aumento do desemprego, um consumo personalizado

e sofisticado, a especialização flexível da produção, a reintrodução dos aspectos artesanais no trabalho, ao lado do esgotamento das formas rígidas do trabalho taylorizado e, possivelmente, da própria divisão do trabalho. Sua argumentação toca em pontos nodais dessas transformações, a saber:

- os setores terciário e secundário vêm aumentando o uso da microeletrônica, constituindo-se, com isso, num dos aspectos centrais das transformações em curso. Mesmo que a automação não atinja patamares demasiado amplos, o certo é que as empresas reconhecem a importância da combinação entre tecnologia e trabalho humano. Isso conduz a que, a par da redução dos postos de trabalho, emergja o fenômeno da reaglutinação de tarefas, com elevação simultânea da produtividade que, além de gerar desemprego, favorece maiores disparidades salariais e polarizações de diversos matizes;
- a "flexibilização" do trabalho, que despadroniza tempo, lugar e salário (trabalho em tempo parcial, contratos mais curtos, trabalho em casa, por hora, em terminais de computador, negociações individuais de salários; tudo isso caracteriza um novo tipo de inserção no mundo do trabalho, que é afetado pela desregulamentação do mercado e sua gradual segmentação).

Tais modificações vêm resultando num gradativo enfraquecimento dos movimentos sindicais, eliminando progressivamente conquistas históricas dos trabalhadores. Essas modificações constituem-se em dados nada desprezíveis, que atingem em cheio a pesquisa acadêmica, particularmente no que concerne às relações entre educação e mundo do trabalho.

A realidade cambiante de nossos dias já não permite que se imprima um tipo de racionalidade ao investimento em educação pautado na otimização dos recursos, ao mesmo tempo em que assegura um "produto" educado de acordo com as necessidades sociais e econômicas, tal como preconizava a Teoria do Capital Humano de duas décadas atrás, uma vez que o planejamento dessas ações era inteiramente estabelecido sobre uma concepção de profissões tradicionais, requeridas pelo mercado de trabalho.¹⁸

Além disso, como explicam Amadeo e outros,¹⁹ referindo-se ao caso brasileiro, a capacidade da economia de gerar empregos muda consideravelmente durante a década de 80, quando comparada com a de 70 e mesmo com as décadas anteriores. Enquanto na década de 80 o crescimento do emprego foi de 40%, nas décadas de 50 e 60 o número de postos de trabalho cresceu apenas 30% por década, apesar de as taxas de crescimento médias no PIB (6,5% a.a.) terem sido bem maiores do que a observada nos anos 80.

Tais questões quando não pelo crescente tom de reestruturação das políticas de organização e gestão do trabalho na maioria das empresas supõem que se imprimam novas abordagens ao conceito de capital humano, particularmente quando se sabe que as taxas de desemprego crescem à medida que decresce a escolarização e a qualificação da força de trabalho.

Ao procurar determinar se o mercado de trabalho brasileiro funciona primordialmente como gerador de desigualdades ou simplesmente como um mecanismo revelador de desigualdades previamente existentes na força de trabalho, tais pesquisadores contribuem para o debate em torno da questão do capital humano, demonstrando que a desigualdade salarial no Brasil está fortemente relacionada à educação.²⁰

De acordo com esses autores, o mercado de trabalho, por um lado, revela desigualdade salarial quando esta é uma transformação da desigualdade em capital humano, ou seja, quando a desigualdade salarial se associa a níveis educacionais. Por outro lado, o mercado de trabalho gera desigualdade quando, em função da discriminação ou segmentação, existem diferenciais de

salário entre trabalhadores com o mesmo capital humano. Neste caso, a desigualdade salarial está associada ou a diferenciais de salário entre setores de atividade e regiões ou a diferenciais de salário por gênero e raça.

Em outras palavras, o que a pesquisa sugere é que a maior parte da desigualdade salarial no Brasil não parece ser criada pelo mercado de trabalho, mas sim pelo sistema educacional. Desse modo, a preocupação com o mercado de trabalho parece direcionar-se agora para o tema da qualidade dos postos de trabalho gerados. Além disso, como enfatizam os autores da pesquisa, o fato de que 2,5% da força de trabalho perdem ou abandonam seu posto de trabalho a cada mês, sendo rapidamente realocados, exemplifica, por um lado, a flexibilidade alocativa do mercado de trabalho, mas por outro preocupa, na medida em que indica que grande parte das habilidades específicas da força de trabalho está sendo perdida devido à alta taxa de rotatividade ou que a força de trabalho não tende a desenvolver habilidades específicas.

Esse ponto de vista reforça as colocações de Paiva,²¹ para quem a Teoria do Capital Humano, hoje, necessita ser redimensionada, em face das exigências do novo paradigma produtivo. A internacionalização da economia, ao pressupor a adoção de novas tecnologias de gestão e de produção, exige novos perfis ocupacionais e, nesse contexto, a qualificação aparece como condição necessária.

O debate que se acendeu no âmbito da educação, em virtude dessa nova realidade, ganha contornos mais amplos, devido à preocupação da sociedade como um todo quanto às questões relativas à inserção no mercado de trabalho. Essa visível reversão de tendência quanto à qualificação (no sentido de que o "ofício" vinculado à habilidade e destreza perde lugar para competências tais como: saber lidar com informática, interpretar e resolver problemas, trabalhar em grupos, ser criativo, etc.) sugere que a mão-de-obra pode se constituir num dos principais obstáculos (ou incentivos) à modernização industrial.

Algumas considerações

Pelo que até aqui foi exposto, entendemos que não cabe falar da relação entre Economia e Educação como algo estático ou imutável, demonizando as perspectivas econômicas da educação ou, ao contrário, colocando-a como panacéia para análise das mazelas nacionais cuja face, das mais visíveis, é o desemprego, pois essa relação varia de acordo com a estrutura e o dinamismo da economia. Em economias pouco desenvolvidas, marcadas por baixo dinamismo tecnológico e que não possuem um sistema próprio de inovação, e mesmo nas economias mais avançadas, com uma base técnica consolidada (aparentemente livre de sobressaltos), o papel econômico da educação aponta para seu caráter de seletividade.

Bom exemplo disso são as visões reprodutivistas e credencialistas que marcaram o pensamento educacional nos anos 60 e 70, em plena crise do fordismo. Naquelas circunstâncias de relativa estagnação tecnológica, as empresas tendiam à passividade quanto à educação dos trabalhadores e faziam uso dos sistemas educacionais mais como um processo de seleção para distribuir a mão-de-obra conforme as demandas de cada posto de trabalho.

O credencialismo, por sua vez, aparece com mais intensidade quando as boas oportunidades no mercado de trabalho são escassas devido à baixa taxa de crescimento da economia. Isso, em alguns casos, leva os jovens a buscarem credenciais mais elevadas, muitas vezes optando por um curso superior qualquer (porém mais valorizado no mercado de trabalho), em detrimento de uma boa formação técnica de segundo grau.

Nessas novas discussões que se abrem, o que se pode observar é que a questão do capital humano encontra-se fortemente enraizada. Não há, por exemplo, quem recuse a idéia de que, se o que se busca é a garantia da competitividade da indústria nacional, além, é claro, da inserção da população no mercado de trabalho, num momento de fortes mudanças tecnológicas, econômicas

e culturais, a máxima prioridade deve ser dada à capacitação dos agentes sociais envolvidos na produção, no sentido de se criar o que Valle ²² denomina "Cultura Técnica", cuja consecução exige:

- respeito à necessidade de uma massa inicial mínima de conhecimentos tecnológicos e gerenciais, sem os quais não haverá incorporação da aprendizagem;
- um sistema de normas e de valores, como símbolos organizados sistematicamente. Para isso é importante que não se pense somente em reproduzir conhecimentos, mas que trabalhadores e gerência entendam a importância de se avançar sempre em produtividade, flexibilidade, qualidade e inovatividade;
- modelos organizacionais modernos, através de um trabalho interdisciplinar envolvendo educadores, sociólogos, engenheiros etc.

Outra importante contribuição nesse debate é a que oferece Valle, ao discutir o papel do Estado brasileiro na modernização industrial. Para esse autor,

elaborar uma política industrial significa hoje a construção de uma visão estratégica das estruturas produtivas da nação, na qual o grau de atendimento das necessidades apresentadas pelos principais atores sociais envolvidos (trabalhadores, consumidores, usuários de serviços públicos, ambientalistas, empresas) depende de novos padrões de produtividade, flexibilidade, qualidade, inovatividade, logística e adequação ambiental, que só podem ser obtidos através de uma maior integração interna e externa das empresas, nos planos econômico e cultural.²³

Esse ponto de vista, tal como o de Amadeo e outros,²⁴ reforça as colocações de Paiva ²⁵ para quem a Teoria do Capital Humano, hoje, necessita ser redimensionada, em face das características e exigências de um novo paradigma produtivo. É nesse sentido que, para Valle,²⁶ o cenário de hoje é substancialmente diverso daquele que deu origem ao modelo de substituição de importações, sob a vigência do qual foi construída a maioria de nossas fábricas. Como características daquele período, o autor enumera:

- o baixo poder de compra da população: as escalas de produção eram consideradas insuficientes para a criação de mercados concorrenciais, justificando-se, assim, barreiras à entrada de novas empresas, reservas de mercado, importação de tecnologia, etc;
- a concentração industrial, com freqüência estimulada pelo próprio governo;
- a primazia da produtividade em detrimento da qualidade, da inovatividade, da flexibilidade;

- o baixo investimento das empresas transnacionais: suas primeiras plantas nem mesmo previam a possibilidade de expansão, que mais tarde seria realizada, porém de forma desorganizada e ineficiente.

Dentre os resultados de tudo isso podem-se destacar o baixo nível de investimentos, nenhuma orientação exportadora e um total descaso em relação à formação profissional. Isso se traduz no fato de que a integração cultural da produção em nosso País tradicionalmente esbarrou nos limites da educação básica e profissional. Só para ficarmos no âmbito do ensino profissionalizante, podemos distinguir três momentos em que essa crítica se aplica:²⁷

- o ensino profissionalizante era visto no Brasil, no começo do século XIX, como obra de caridade, dirigida aos "desvalidos da sorte";
- o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), ao ser criado em 1942, rompe com essa tradição, passando a orientar a formação profissional segundo as necessidades do mercado de trabalho. Mesmo que correndo o risco de se tornar um mero adestrador de trabalhadores, há que se reconhecer a importância conferida pela instituição à formação profissional;
- os anos 90 trazem dois desafios: um deles, traduz-se pela modernização industrial e o outro pela convicção de que o sistema de formação profissional não pode se reduzir a uma simples alternativa ao ensino regular destinada aos que não podem prosseguir seus estudos. Com isso reconhece-se a necessidade de eliminar o caráter de "adestramento" e de oferecer uma educação mais abrangente.

Tal ordem de preocupação vigente nos anos 90 tem redundando em vários tipos de ações, que vão desde as agências de formação profissional, passando pelos sindicatos, pelas universidades, pelas empresas e pelo próprio Estado. É Valle ²⁸, ainda, quem esclarece esses pontos:

- em relação ao Senai, por exemplo, sabe-se que essa instituição vem realizando esforços no sentido de formar pessoal para as indústrias de maior peso econômico e político, particularmente nos estados mais desenvolvidos. Muitas vezes, essa atuação positiva leva esse tipo de instituição a desempenhar um papel central na reestruturação de certos segmentos, como no caso de seu centro de tecnologia têxtil (Cetiqt). Contudo, muito mais poderia ser feito, tendo em vista a enorme arrecadação da entidade. Além disso, há dificuldades admitidas pelo órgão no que diz respeito à formação de pessoal para as pequenas e médias empresas e para o setor informal;
- no que diz respeito aos sindicatos, estes vêm demonstrando uma boa capacidade de acompanhamento da evolução da indústria, com o reconhecimento de que a modernização industrial representa um sério desafio, particularmente no que diz respeito às capacitações necessárias para negociar. De fato, as novas tecnologias de gestão e de produção exigem um bom nível de interlocução com os trabalhadores, e se essa interlocução não se realizar

com a mediação dos sindicatos, ela passará a ocorrer diretamente com os empregados. Essa compreensão tem levado o movimento sindical a exibir grande interesse pela formação profissional, seja pela necessidade de exercício da cidadania, seja pela recusa em compreender a formação profissional como simples adestramento ou mesmo pela não aceitação do treinamento como simples garantia do aumento da competitividade dos sistemas produtivos;

- quanto às universidades e demais centros de pesquisa, nota-se que essas precisam de uma definição maior de seu grau de ligação com a sociedade civil e com o setor privado, a fim de que possam definir-se quanto à sua nova identidade. Teme-se, por exemplo, a interferência de um espaço público pelo setor privado, além de uma redução da ciência aos problemas menos abstratos e quantificáveis do mundo industrial;
- o Estado, por sua vez, devido à crise fiscal e ideológica, tem tido uma certa dificuldade em manter seu papel histórico no investimento e direcionamento da indústria nacional e, conseqüentemente, na capacitação tecnológica;
- no que diz respeito às empresas, a situação é ainda mais difícil, uma vez que estas possuem um baixo índice de utilização dos principais métodos de capacitação tecnológica. Isto se expressa pelo pouco investimento em pesquisa e desenvolvimento, principalmente fora das grandes estatais, predominando a aquisição de tecnologia externa. Ademais, a aprendizagem via cooperação com outras empresas, com institutos de pesquisa, com clientes etc., é prática quase inexistente na indústria brasileira. E por último, embora haja nas empresas nacionais algum nível de aprendizagem tecnológica e gerencial, como decorrência da própria prática industrial no dia-a-dia, não se pode falar, por exemplo, numa autêntica aprendizagem contínua (kaizen), a exemplo da filosofia empresarial japonesa. Isso se deve à alta rotatividade do trabalho, à falta de engenharia industrial e à ausência de uma visão de longo prazo.

Na realidade, para que os métodos enumerados acima (pesquisa e desenvolvimento, cooperação com outras empresas e aprendizagem contínua) possam produzir frutos reais, há que se atender a três exigências prévias: a primeira delas diz respeito à necessidade de uma massa inicial mínima de conhecimentos tecnológicos e gerenciais, sem os quais não haverá incorporação da aprendizagem; a segunda, refere-se à necessidade de se dispor de um sistema de normas e de valores, como símbolos organizados sistematicamente. Para isso é importante que não se pense somente em reproduzir conhecimentos, mas que trabalhadores e gerência entendam a importância de se avançar sempre em produtividade, flexibilidade, qualidade, logística e adequação ecológica. Uma terceira exigência refere-se à importância de se dispor de modelos organizacionais modernos através de um trabalho interdisciplinar reunindo educadores, sociólogos, engenheiros, etc.

Tais exigências ou características formam o que Valle denomina de Cultura Técnica, cujo significado envolve

uma correlação entre a transformação das instituições e o surgimento de novos valores culturais. Os impedimentos institucionais são também impedimentos culturais e a modernização da indústria brasileira dependerá, cada vez mais, da capacidade de evolução dos vários agentes sociais

Nessas novas discussões que se abrem, o que se pode observar é que a questão do capital humano encontra-se fortemente enraizada. Não há, por exemplo, quem recuse a idéia de que, se o que se busca é a garantia da competitividade da indústria nacional num momento de fortes mudanças tecnológicas, econômicas e culturais, a máxima prioridade deve ser dada à capacitação dos agentes sociais envolvidos na produção.

Essa "nova economia da educação", embora pense as questões atuais apoiando-se no conceito de "capital humano", parece ter pouco em comum com a que vigorou nos anos 50/70. Tal diferença concentra-se no fato de que, embora a nova economia da educação volte a se preocupar em medir diferenciais de salário por nível educacional como taxa de retorno, ela hoje vem se preocupando muito mais com o retorno do investimento educacional que se expressa, não no estoque de conhecimentos que produz acesso a um dado posto de trabalho, mas na aquisição de qualificações possibilitadas pelo conhecimento que produz riqueza.

Notas

¹ SILVA, T. Tadeu da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 137.

² PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. Educação e Sociedade, Campinas, v.16, n. 50, p. 70-92, abr. 1995. p. 70

³ RAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no séc XX . Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 59.

⁴ SMITH, Adam. Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. Lisboa: Fundação Kaluste Goulbenkian, 1980.

⁵ MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho. São Paulo: Cortez, 1989. p. 104.

⁶ SCHULTZ, T. O capital humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 15.

⁷ VERHINE, Robert E. Educação e mercado de trabalho: perspectivas alternativas e suas implicações para problema da pobreza. Salvador: UFBA/Centro de Recursos Humanos, 1982. p. 85.

⁸ FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984. p. 45.

⁹ Id. Ibid., p. 47.

¹⁰ ROSSI, Wagner G. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez, 1978. p. 34.

¹¹ SCHULTZ, T. op. cit. , p. 25.

¹² ROSSI, Wagner. op. cit., p. 34.

¹³ MACHADO, Lucília R. de Souza. op. cit., p. 67.

¹⁴ Id. Ibid., p. 56.

¹⁵ BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Schooling in capitalist America. N. York: Routledge and Kegan P., 1976. p. 32.

¹⁶ PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. Educação e Sociedade, Campinas, v.14, n. 44, p. 11-32, abr. 1994. p. 19

¹⁷ PAIVA, Vanilda. Educação e bem-estar social. Educação e Sociedade, Campinas, v. 12, n. 39, p. 161-200, ago. 1991. p. 161.

¹⁸ Id. ibid.

¹⁹ AMADEO, Edward. A natureza e o funcionamento do mercado de trabalho brasileiro desde 1980. Rio de Janeiro: IPEA, 1995. p. 2 (Texto para discussão n. 353).

²⁰ Id. ibid. p. 7.

²¹ PAIVA, Vanilda. (1995) op. cit., p. 71.

²² VALLE, Rogerio. Modernização industrial: exigências institucionais e culturais. In: VALLE, Rogerio (Coord.); WACHENDÖRFER, A. (Coord.). Mercado de trabalho e política industrial: obstáculos institucionais à produtividade. São Paulo: Marco Zero, 1996. p. 78.

²³ Id. ibid., p. 112.

²⁴ AMADEO, Edward op. cit., p. 8.

²⁵ PAIVA, Vanilda. op. cit., p. 75.

²⁶ VALLE, Rogerio. op cit., p. 81.

²⁷ Id. ibid., p. 80

²⁸ Id ibid, p. 114.

²⁹ Id ibid, p. 128.

Educação de Jovens e Adultos: Um tema Recorrente ¹

Rosa Elisa M. Barone

Socióloga, Doutora em Educação (PUC-SP). Professora na Universidade Tiradentes - UNIT - Aracaju - SE.

E-Mail : rebarone@uol.com.br

Rosa Elisa M. Barone. Educação de jovens e adultos: um tema recorrente. Apresenta o tema da educação de jovens e adultos no contexto sócio-produtivo contemporâneo. Em face da solicitação de uma força de trabalho com maior escolaridade e com habilidades favoráveis à aquisição das novas qualificações que estão se definindo, bem como diante do crescente desemprego que atinge sobretudo a população menos instruída, verificamos que as proposições desenhadas para os jovens e adultos permanecem marginais às políticas educacionais do país. Buscamos refletir sobre os fatores que estão presentes na conformação desse quadro e, ao mesmo tempo, destacamos algumas perspectivas para a definição de uma política para essa população na virada do milênio.

Decorrente de um conjunto de inquietações produzidas ao longo dos últimos anos, este artigo tem como objetivo, não só compartilhar os questionamentos, mas fortalecer a discussão sobre a importância do tema da educação de jovens e adultos no cenário sócio-produtivo contemporâneo.

Nosso ponto de partida está na idéia de que a partir de meados dos anos 70 vem se desenhando um quadro sócio-político e econômico que tem produzido profundos impactos na definição das políticas sociais, na relação entre o público e o privado, nos debates sobre a redefinição do papel do Estado, tocando na problemática do emprego e desemprego. Esses são temas que, discutidos por agências e organismos internacionais, estão na agenda de debates de diferentes setores e segmentos da sociedade e interagem com as políticas educacionais, sobretudo dos países em desenvolvimento.

No tocante às proposições para a educação de jovens e adultos os estudos mostram, ao longo da história da educação, um forte caráter instrumental expresso na atenção e respostas às demandas emergenciais do mundo do trabalho. A maior parte das proposições, longe de se constituir orgânica e institucionalmente, esteve impregnada por uma fragilidade que, no dia-a-dia, se traduziu na precariedade e em ações pontuais identificadas na prática escolar. Os estudos mostram que pouco ou nada mudou nesse quadro e, o mais grave, aprofunda-se o fosso já existente entre a população adulta, de baixa escolaridade e com precária qualificação, e a sua manutenção e/ou (re)inserção no mercado de trabalho, em suas múltiplas tendências.

O tema da educação de adultos, que nos últimos anos incorporou a população jovem, permanece quase no limbo, marginal ao campo das políticas públicas e circunscrito à esfera do assistencialismo, da filantropia. Ainda que a expansão e oferta do ensino básico sejam significativas, quer no contexto mundial, latino-americano ou brasileiro, permanece alto o número de jovens e adultos analfabetos, situação que se amplia quando se consideram os analfabetos funcionais.

Mudam as demandas do trabalho, muda o perfil do emprego. Solicita-se um trabalhador que dê conta de acompanhar as mudanças. Os trabalhadores, quaisquer que sejam suas áreas de atuação, não estão livres de sofrer, constantemente, alterações no tipo de requerimentos que lhes são solicitados. Para todos rege a exigência de adquirir a capacidade de adaptação às mudanças, de compreender os novos processos técnicos decorrentes das novas tecnologias, de saber comunicar-se de forma eficiente e de adquirir conhecimentos profissionais de base. Há uma lógica que privilegia a capacidade das pessoas se adequarem às novas situações, sobretudo no que diz respeito ao aprendizado contínuo.

Diante desse quadro, novos desafios são colocados à educação de jovens e adultos e já não há mais espaço para soluções paliativas ou pontuais. Para essa população, anteriormente excluída dos processos escolares, ler, escrever, realizar cálculos adequadamente, são habilidades essenciais tanto para o viver cotidiano, como para a manutenção das atividades que

desenvolvem. Não garantir uma política educativa aos jovens e adultos reforça a situação de exclusão por eles vivenciada.

Se de um lado há muito a ser feito no sentido de favorecer a inserção e/ou manutenção desta população no mundo do trabalho e em uma sociedade marcada pelos códigos da modernidade, de outro, é central enfrentar tanto o desafio de como garantir investimentos do Estado em um quadro marcado por severa redução do gasto público destinado aos programas sociais, quanto de repensar os programas educativos a partir das novas referências.

A partir de diferentes períodos históricos, procuramos reconstruir o lugar da educação de adultos na política educacional do país. Apresentamos, ainda, proposições que julgamos pertinentes para a construção de uma política educativa para a população adulta no limiar do novo milênio e, por fim, tecemos considerações que, à guisa de conclusão, enfatizam alguns dos pontos estratégicos para repensar a temática em destaque.

Educação de jovens e adultos: as exigências e os desafios postos pelo mundo contemporâneo

O tema da educação de jovens e adultos voltou ao debate, neste final de século, com uma dimensão renovada. Neste debate, decorrente das pressões e exigências vindas do trabalho, das solicitações da vida em sociedade e do desenvolvimento cultural, como já destacado, enfatizam-se os ganhos advindos da erradicação do analfabetismo e do aumento nas taxas de escolarização da população jovem e adulta. A questão central, agora, não está referida somente aos anos de escolaridade ou certificados obtidos, mas à "capacidade" de os indivíduos serem "eficientes". Definem-se novos padrões de alfabetização, com destaque aos estudos sobre o analfabetismo funcional.

Integra esse quadro uma crescente participação da iniciativa privada em ações voltadas a jovens e adultos, estratégia que busca superar a timidez e as lacunas governamentais no que se refere a propostas para essa população, tornando esse campo um espaço privilegiado para a convivência dos setores público e privado. Do ponto de vista da formulação de proposições institucionais, integradas a uma política educacional, essa temática está presente de forma marginal ou mesmo débil.

O cenário contemporâneo traz questões mais profundas a serem equacionadas uma vez que a inserção no mundo do trabalho e a própria manutenção do emprego estão vinculadas, em larga medida, à escolaridade da população. O crescimento dessas exigências coloca grande parcela da população frente ao risco da exclusão do mercado de trabalho, quer formal, quer informal. Ao mesmo tempo, a solicitação constante de uma força de trabalho com novos padrões de qualificação e de atitude está exigindo um novo enfoque para tais programas, problemática que tem estado presente também no contexto dos países desenvolvidos.²

A preocupação com esta temática se faz presente, ainda que muitas vezes de forma difusa, na agenda de debates dos organismos internacionais e multilaterais. Técnicos de organismos como Banco Mundial, BID, CEPAL, UNESCO, UNICEF³ realizaram estudos e produziram "receituários" largamente difundidos aos longo dos últimos anos. No entanto, mesmo reconhecendo a importância dos investimentos em educação de adultos, ainda sem incorporar o tema dos jovens, os estudos apresentaram como foco a educação básica para crianças.

Somente no final dos anos 90 a problemática da educação dos adultos, já incorporando a população jovem, ganha um espaço maior. O relatório elaborado recentemente por Jacques Delors,⁴ produto dos debates que ocorreram no âmbito da UNESCO no final desta década, é significativo. Na busca de soluções e/ou encaminhamentos para os problemas sócio-econômicos, dentre outros, o relatório coloca em discussão a necessidade de superar um conjunto de tensões que estão presentes no mundo contemporâneo e, para o campo da educação, propõe o conceito

de "educação ao longo de toda a vida", estratégia identificada como uma das chaves para o século XXI. Quatro pilares orientam a proposição educativa: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

Apesar dos esforços feitos no sentido de ampliar a cobertura educacional, o relatório destaca a manutenção de altas taxas de analfabetismo no mundo, sobretudo nos países pobres, aspecto considerado como obstáculo para a

/.../ concretização de verdadeiras sociedades educativas. Se soubermos ter em conta as desigualdades e se nos empenharmos em corrigi-las, através de medidas enérgicas, a educação, ao longo de toda a vida poderá dar novas oportunidades aos que não puderam, por razões várias, ter uma escolaridade completa ou que abandonaram o sistema educativo em situação de insucesso.⁵

Como uma das decorrências, o tema da educação de adultos ganha um maior espaço e o relatório estabelece vínculos entre a educação e a atividade produtiva e, também com as questões do meio ambiente, saúde, valores e culturas. Na avaliação da Comissão é essencial que o processo educativo possibilite aos adultos conhecer um mundo que ultrapassa o quadro de sua reduzida experiência individual e, em especial, a ciência e a tecnologia, onipresentes no mundo moderno, mas a que os cidadãos dos países em desenvolvimento têm ainda um acesso muito limitado.⁶

O relatório resgata, ainda, a importância do setor público quer na proposição quer na condução da política educacional. Ao mesmo tempo, reforça a definição de parcerias enquanto estratégia capaz de garantir o acesso de um maior número de pessoas aos serviços educativos. É atribuição dos poderes públicos suscitar acordos entre os diferentes atores envolvidos com a questão educacional; a organicidade entre as diferentes categorias de ensino; assegurar que as políticas educacionais sejam de longo prazo, favorecendo sua continuidade. Cabe ainda aos poderes públicos garantir a estabilidade do sistema educativo e proporcionar o estabelecimento de parcerias e encorajamento de inovações educativas.⁷

Numa direção próxima, e resgatando a importância do Estado na definição das propostas educacionais, está o balanço da atuação da UNESCO na América Latina nas últimas décadas, elaborado por técnicos dessa agência. Para os anos 80, o documento destaca as políticas promovidas em torno da extensão quantitativa da educação, da superação da pobreza e da desigualdade educativa e a tentativa de dar respostas a problemas conjunturais com propostas de curto prazo. Já nos anos 90, o eixo está na qualidade da educação e, em particular, na qualidade da gestão do sistema. Considerada central para o desenvolvimento e crescimento dos países, novos desafios se impõem à educação a partir de reformas educativas mais globais, cujo marco é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990. Ao mesmo tempo, há clareza sobre a persistência de problemas qualitativos na educação e sobre o descompasso entre crescimento quantitativo com níveis satisfatórios de equidade e qualidade.

Especialmente no tocante à alfabetização e educação básica de adultos, o relatório mostra que alfabetização deve ser entendida como parte substancial da educação básica e, portanto, objeto de políticas educativas integrais que articulem a alfabetização dos jovens e adultos com o acesso, a retenção e o êxito escolar no sistema formal. É parte da proposta integrar a problemática do analfabetismo absoluto com o funcional e estabelecer prioridades para atividades voltadas a grupos específicos.⁸

Para o final dos anos 90, a UNESCO enfatiza a necessidade de que as políticas educativas promovam a inclusão dos excluídos, não mais através de medidas compensatórias como ocorria no passado, mas introduzindo modificações no sistema educativo comum que permitam ajustar o ensino às diferenças individuais, sociais e culturais. Ao mesmo tempo, destaca a importância de fortalecer a função do Estado para assegurar a igualdade de oportunidades.

É interessante notar que nesses dois momentos o tema da educação de adultos retorna ao debate e, em geral, associado à questão do trabalho. Os estudos vêm demonstrando que apenas a educação não é suficiente para dar conta de processos de mudança em seus diferentes aspectos e, neste sentido, é fundamental diagnosticar as carências e demandas das diferentes regiões e países, articulando-as com o potencial que há na educação, em seus diferentes níveis e graus. É preciso, ainda, estabelecer ligações entre o aprendizado escolar e o profissional, de modo a favorecer a inserção e permanência do adulto pouco escolarizado no mercado de trabalho. São práticas que contribuem para a conformação de políticas voltadas para a distribuição de renda.

Diante da nova dimensão da proposição e condução dos programas voltados para a população jovem e adulta, que por múltiplas razões foi excluída da agenda das políticas públicas, e tendo por suposto a fundamentalidade de uma prática integrada tanto às políticas educacionais quanto a uma política de emprego, procuramos orientar nossa reflexão a partir da recomposição de parte do debate sobre a temática. Em primeiro lugar, os números referentes à alfabetização e escolaridade da população jovem e adulta compõem um "pano de fundo" demandante de proposições orgânicas e consistentes. Procuramos mostrar também o caráter compensatório que vem permeando essas proposições ao longo da sua história recente. Estas são questões que possibilitam indagar sobre o que há de novo no tocante às propostas para a população jovem e adulta.

O "pano de fundo" desenhado pelas taxas de escolaridade

Os números mundiais referentes à escolaridade da população mostram dois aspectos significativos: a larga ampliação do ingresso na escola básica e a alta incidência de adultos analfabetos. Em 1960, estavam inscritos na escola básica aproximadamente 250 milhões de alunos. No final dos anos 90 este número subiu para perto de um bilhão de alunos. Ao mesmo tempo quase triplicou, neste período, o número de adultos que sabem ler e escrever em 1960 tal número correspondia a 1 bilhão de adultos e hoje a mais de 2,7 bilhões. Por outro lado, apesar do esforço verificado, há ainda no mundo algo em torno de 885 milhões de analfabetos, atingindo sobretudo as mulheres: para cada 5 mulheres, 2 são analfabetas e para 5 homens 1 é analfabeto.⁹

Os dados para o Brasil reforçam o cenário acima descrito ao evidenciar que, a despeito da expansão da rede escolar no país, as taxas de analfabetismo continuam elevadas. Segundo dados do IBGE/PNAD (1995),¹⁰ o número de analfabetos no Brasil, com 5 anos e mais, corresponde a 26.048.623 pessoas ou, aproximadamente, 19% da população. Quando consideramos os analfabetos com 10 anos e mais critério utilizado para definir a PEA o número, embora menor, permanece alto: 19.597.327 pessoas, correspondendo a cerca de 16,20% do total da população do país. Para a população com mais de 15 anos, o IBGE aponta 16.087.456 analfabetos, ou seja, 15,6%. Ademais, segundo o IBGE, há no Brasil mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não concluíram as quatro primeiras séries do ensino fundamental, contribuindo para o crescimento do público potencial dos programas escolares para jovens e adultos.

Os dados referentes à escolaridade da PEA da Região Metropolitana de São Paulo, região que se destaca no país tanto por suas variáveis econômicas quanto sociais, são expressivos e contribuem para esta reflexão. Segundo esses dados, em 1995, os analfabetos correspondiam a 5% da PEA, e 26,8% desta população possuíam até a 4ª série do 1º grau. 16,4% da PEA haviam cursado entre 5ª e 7ª série e 12,5% haviam completado o 1º grau. Em relação ao 2º grau, 7,5% da população não o completaram, contra 16,2% que o completaram. Dentre a população que ingressou no 3º grau os dados acusam que 4,9% não o completaram contra 10,8% que o concluíram.¹¹

Esses números reforçam a idéia amplamente difundida sobre a polarização na distribuição de

mão-de-obra: há, de um lado, um grupo majoritário de trabalhadores que não concluíram as oito séries da escola básica; de outro, há um grupo, pequeno, formado por trabalhadores que concluíram o segundo grau e, finalmente, um grupo minoritário com grau de instrução superior. A baixa escolaridade da força de trabalho é também evidenciada em estudos que demonstram que a PEA adulta, no Brasil, passou, em média, apenas quatro anos na escola, para onde dificilmente terá chances ou condições de voltar. Para esta população é preciso encontrar a fórmula de conciliar sistematicamente as qualificações tácitas, dominadas a partir da experiência prática, com o aprendizado de conteúdos conceituais e abstratos, cada vez mais solicitados para o trabalho e para a vida em sociedade.

Os critérios utilizados pelo IBGE vêm sendo criticados pelos estudiosos da temática, uma vez que definem como alfabetizado todo indivíduo que é capaz de ler e escrever um bilhete simples. Diante das mudanças que continuamente emergem no mundo moderno, o simples domínio da leitura e da escrita, que estabelecia a fronteira entre o alfabetizado e o analfabeto, deixou de ser suficiente para a efetiva inserção das pessoas no contexto urbano, assim como para sua sobrevivência no mundo do trabalho. Cresce, assim, a dificuldade para definir qualitativamente quem é o analfabeto neste final de século.

Estudos realizados na América Latina têm mostrado que são necessários ao menos seis anos de estudo para que uma pessoa passe à condição de alfabetizada plena, ou seja, em condições de utilizar as habilidades de leitura, escrita e cálculo para enfrentar as exigências da vida moderna e para continuar aprendendo. Desse modo, temas como educação básica, analfabetismo e padrões ou níveis de alfabetização vêm sofrendo inúmeras interferências e mudanças na sociedade moderna. Destaca-se, neste sentido, o debate centrado no conceito de analfabetismo funcional que, por sua própria historicidade, incorpora condicionantes do espaço e tempo a que se refere.

Ao mesmo tempo, essa problemática agrava-se uma vez que interage com o futuro dos jovens. Neste particular, os dados do Ministério do Trabalho, referentes ao período 1990/1995, mostram que o país perdeu cerca de 2,1 milhões de empregos formais, sendo 1,4 milhão (67%) referente a pessoas com menos de 24 anos, ou seja, o desajuste no mercado de trabalho concentrou-se sobre a força de trabalho juvenil, que perdeu um de cada cinco empregos existentes no período recente.¹²

Para ajudar na reflexão sobre os números e percentuais acima destacados, julgamos procedente recuperar aspectos sobre a história da educação de jovens e adultos no país. São aspectos que nos conduzirão a indagar sobre o que há de novo nesse cenário.

Alguns aspectos da história da educação de jovens e adultos no Brasil

Quaisquer que sejam as considerações sobre o tema da educação de jovens e adultos no Brasil é preciso registrar que, ao longo de sua história, essa experiência escolar tem sido permeada pelo estabelecimento de vínculos com as idéias dominantes dos segmentos promotores e, de modo geral, estão impregnadas pelas demandas do momento socio-econômico em que são concebidas. São propostas que se articulam ao debate sobre o desenvolvimento econômico do país e às solicitações de uma força de trabalho com maior escolaridade, originárias do processo industrial emergente, cenário também válido para outros países da América Latina.

Em sua trajetória as proposições vêm sendo modificadas a partir dos novos requerimentos, quer da sociedade quer do trabalho, influenciando na ampliação de sua abrangência, tanto no que se refere ao público-alvo quanto ao foco dos programas. Nos últimos anos, os jovens que prematuramente abandonaram a escola vêm sendo alvo prioritário de ações que propõem uma orientação metodológica que permita ir além da alfabetização e desenvolva conteúdos voltados para o cenário contemporâneo. Tomando como referência os programas para adultos gestados no âmbito do poder público, alguns momentos são significativos em sua conformação e em sua trajetória.

A partir dos anos 30, decorrente da consolidação do sistema público de educação elementar, da emergência do processo de industrialização e da concentração da população nos centros urbanos, aumentam de tal forma as solicitações com relação à escolaridade da população que, na década seguinte, registram-se ações voltadas para a extensão da educação aos adultos. São ações que ganham impulso após a 2ª Guerra Mundial, com o fim ditadura da Vargas e com o movimento de redemocratização que se instaura no país, contribuindo para a integração do tema educação de adultos às proposições de educação elementar.

Ao longo dos anos 40 houve um entusiasmo com relação a esse tema que culminou, em 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos, sob a coordenação de Lourenço Filho. O campo teórico-pedagógico definido partia da idéia de que o analfabetismo era causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país e o adulto analfabeto era visto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. Essa concepção, duramente questionada, foi sendo revista ao longo da Campanha. Com apoio em estudos da psicologia, o adulto analfabeto passou a ter sua capacidade de raciocínio e de resolução de problemas reconhecida. A nova abordagem contribuiu para que o Ministério da Educação produzisse material didático específico para ensino e leitura para os adultos.¹³

A despeito das conquistas, muitas críticas foram dirigidas à Campanha tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica, enfraquecendo o movimento. Essas críticas contribuíram para a formulação de uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e a conformação de um novo paradigma pedagógico sob a inspiração do educador Paulo Freire, tendo orientado os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país nos anos 60.¹⁴

Assistiu-se, nessa época, ao fortalecimento do debate sobre o tema da educação de adultos que passou a contar com o envolvimento de estudantes, intelectuais e católicos integrantes de movimentos populares e centros de estudo,¹⁵ culminando com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, em janeiro de 1964. O Plano, que previa a difusão dos programas de alfabetização de adultos em todo o país, orientava-se pelo ideário de Paulo Freire.

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produziu o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial do educando, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.¹⁶

A partir dessa concepção, Paulo Freire estabeleceu uma profunda crítica à educação bancária, difundindo a idéia de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social produtora do analfabetismo. No tocante ao pedagógico, essa nova compreensão deu origem ao que passou a ser denominado como "método Paulo Freire", cujo ponto de partida, em linhas genéricas, está nas idéias de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" e o educando é o sujeito da aprendizagem. Para dar conta das questões, o material didático elaborado tinha como referência a realidade imediata do educando, estruturando-se a partir das "palavras geradoras".

Ainda que a proposta de Paulo Freire buscasse alfabetizar o adulto em apenas três meses, seu principal "objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável",¹⁷ idéia que, com o advento do golpe militar de 64, foi considerada revolucionária, "subversiva" e impregnada de elementos questionadores do sistema político então instaurado.

A par da manutenção de grupos de resistência, assistiu-se, no período imediatamente posterior ao

golpe de 64, à desestruturação do programa formulado por Paulo Freire e ao nascimento do Mobral Movimento Brasileiro de Alfabetização, proposta institucional gestada em um Estado autoritário. O Mobral, ao mesmo tempo em que objetivava a erradicação do analfabetismo, trabalhava no sentido da legitimação da ideologia e do atendimento às solicitações oriundas do modelo de desenvolvimento socio-econômico em curso no momento de sua implementação. Foram difundidos, também nesse momento, os cursos de suplência transmitidos pelo rádio e televisão.

O nacionalismo e o desenvolvimentismo presentes nas proposições foram objeto de amplo questionamento já na década de 70. Ao mesmo tempo, e provavelmente como desdobramento do viés economicista identificado, o tema da educação de adultos rearticulou-se à idéia de conscientização pessoal e política. Ainda que tal concepção estivesse referida à transmissão de conteúdos previamente definidos, tanto nessa década quanto na posterior, verificou-se que a educação política foi acompanhada pela desvalorização dos conhecimentos específicos e mesmo das habilidades básicas, como a leitura e a escrita.¹⁸

Ainda ao longo dos anos 80, década identificada com o processo de reconstrução democrática, os programas para a população adulta passaram a prever maior tempo, dedicando-se à alfabetização e à pós-alfabetização, possibilitando a inserção de atividades próprias das diferentes disciplinas. Ocorre, nesse momento, a valorização da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa, favorecendo a incorporação de um caráter crítico, problematizador e criativo aos programas formulados. Novas perspectivas foram desenhadas para a aprendizagem da leitura e escrita, particularmente com a crítica ao método silábico e a incorporação dos estudos da psicopedagoga Emília Ferreiro.

O trabalho de Ferreiro para o campo da educação de adultos ampliou-se com a realização de um estudo que mostrou que os adultos analfabetos, ao mesmo tempo em que eram portadores de um conjunto de informações sobre a escrita, elaboravam hipóteses semelhantes às das crianças. A partir daí as

/.../ propostas pedagógicas para alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional. É com essas produções que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações.¹⁹

Ainda com referência nos anos 80, é interessante observar que os programas de educação não-formal de jovens e adultos, que desenvolviam o ensino da leitura, da escrita e do cálculo simples, eram denominados de educação básica.²⁰

Para a década de 90, o problema da educação de adultos não só vem sendo recolocado como incorporou proposições educacionais para grande parcela dos jovens que, por diferentes razões, estão fora da escola, ampliando seu espectro. As mudanças em curso no contexto socioeconômico, e suas implicações, são de tal ordem que parece estar ultrapassado o tempo em que educação de adultos era sinônimo de conscientização. A era da educação popular, como pura educação política, parece também ter ficado para trás, e hoje os programas devem estar referidos à busca de uma melhor qualidade de vida. Estamos diante do pressuposto de que a alfabetização e educação básica são uma preparação para treinamentos ou aprendizagens posteriores e que os empregos ou atividades autônomas exigem níveis elevados de escolarização. Reinaugura-se o debate sobre a economia da educação de adultos, no qual se enfatiza a importância de os programas desenvolverem uma aprendizagem que vá ao encontro dos valores e atitudes disseminados pelo modelo socioprodutivo vigente.

Diante do conjunto de questões expostas, permeadas pela interface entre a elevação dos

requisitos educacionais e o aumento da produtividade, é preciso lembrar que o país chegou aos anos 90 sem resolver o problema do analfabetismo. É provável que este aspecto tenha contribuído para a definição do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania PNAC,²¹ lançado em 1990 pelo governo federal, por ocasião do Ano Internacional da Alfabetização.

Alguns dos princípios norteadores do PNAC reforçam os "novos" requerimentos do setor sócio-produtivo e reiteram, em larga medida, aspectos presentes no "ideário" dos organismos internacionais, tais como: a formação da cidadania, em que o acesso à alfabetização é apontado como condição essencial; responsabilidade solidária, prevendo na ação voltada à eliminação do analfabetismo um esforço conjunto do Estado e da sociedade civil; responsabilidade financeira compartilhada, que estabelece a definição de critérios para a redistribuição e aplicação de recursos, objetivando diminuir as desigualdades presentes no país; fortalecimento da instituição escolar, privilegiando a escola como locus da educação, sem negar a importância da educação informal; valorização do professor a partir da relevância de seu papel profissional.²²

Em síntese, é possível dizer que para grande parte da população, excluída dos processos escolares em outros momentos, um conjunto de desafios a serem vencidos permanece. São desafios referentes às suas possibilidades de acesso à cultura letrada, à sua participação ativa no mundo do trabalho, da política. Desafios que se agravam e se agigantam em face do afunilamento do mercado de trabalho que, tendencialmente, re-exclui essa parcela da população. São fatores que nos levam a indagar sobre o que há de novo ²³ para o campo da educação de jovens e adultos, sobretudo no que se refere à capacidade de os adultos de baixa escolaridade enfrentarem os desafios do final do milênio.

O que há de novo no campo da educação de jovens e adultos?

Para o início dos anos 90, destacam-se algumas propostas elaboradas no âmbito do setor público, sobretudo municipal. Muitas dessas experiências resgataram o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire e, ainda que não tenham sido práticas efetivamente "novas", contribuíram para recolocar o tema na agenda educacional ²⁴ em um momento em que a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estava em discussão.

O tema da educação de jovens e adultos insere-se no texto da nova LDB aprovada em 1996, integrando iniciativas governamentais e não-governamentais e aquelas do setor privado. Cabe ao governo federal assegurar, por cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população com 15 anos ou mais, que não tenham atingido esse nível de escolaridade. Define-se que a prioridade deve ser dada aos mais jovens. Cabe ainda ao governo a produção e o fornecimento do material didático-pedagógico, bem como a elaboração dos parâmetros nacionais de qualidade para tais programas. As demais séries do ensino fundamental deverão ser ofertadas por outras instâncias governamentais ou não-governamentais. A essas instâncias cabe também a definição do sistema de certificação de competências, a expansão da oferta através das diferentes modalidades de ensino.²⁵

Pesquisas e estudos sobre a temática, bem como a necessidade de as propostas estarem vinculadas aos programas de formação profissional estão presentes no texto da LDB. No entanto, não se estabelecem os critérios definidores dessas articulações e, ao que parece, não há elos efetivos com o tema do emprego. O texto reitera os pressupostos dos cursos de suplência para os diferentes graus do ensino e estimula a participação da iniciativa privada em ações educativas dirigidas aos adultos. O texto faz, ainda, um chamamento às universidades para colaborarem e/ou participarem dos programas de educação de jovens e adultos.

Muitas dessas idéias estão presentes no Programa Alfabetização Solidária,²⁶ concebido na segunda metade dos anos 90, na esteira das proposições compensatórias, tal como delineado pelas instituições internacionais. Voltado para o atendimento dos jovens das camadas mais pobres

da população, representantes de um segmento social marcado pela baixa escolaridade e falta de acesso ao mercado de trabalho, o programa foi implementado em 38 municípios brasileiros, previamente selecionados a partir da ocorrência de taxas de analfabetismo entre a população jovem (entre 15 e 17 anos) superiores a 55%. Em 1997, 120 municípios integravam a rede do Alfabetização Solidária e estimava-se que quarenta mil jovens haviam sido alfabetizados. Ao mesmo tempo, oitenta universidades de todo o país envolveram-se com o programa, quer direta ou indiretamente.

Embora em sua proposição o programa destaque a importância do envolvimento do Estado com a temática, seu ponto de partida é o trabalho com parcerias, no qual o Conselho da Comunidade Solidária²⁷ se coloca como mediador. Na avaliação do Conselho, "trabalhar com parcerias não significa substituir as ações do governo na área social, mas apoiar e somar esforços às ações desta".

Dentre seus objetivos o programa propõe desencadear um movimento nacional para o combate ao analfabetismo no país através de 3 princípios: incentivo a parcerias, mobilização juvenil e operacionalização e avaliação inovadoras.²⁸

Sobre as referências teórico-metodológicas, o programa ressalta que a alfabetização não é um fim em si mesma, mas um meio para inserção do indivíduo na sociedade letrada, estabelecendo ligaduras desta noção com o tipo de material didático-pedagógico proposto.

As avaliações já realizadas sobre o Alfabetização Solidária indicam que para um universo de 9.150 jovens matriculados, apenas 26% abandonaram a sala de aula. Ainda que as causas do abandono se relacionem às questões extra e intra-escolares, parece haver clareza sobre a importância da motivação, sem o que não há aprendizagem.

Dentre os problemas com os quais o programa se defronta, uma questão central é "o que será feito com o contingente de jovens que respondeu aos apelos do programa". Esta indagação está diretamente ligada às solicitações provenientes do mercado de trabalho, fundadas em um padrão de competência que se modifica em ritmo veloz. Está articulada também com a diminuição tendencial dos postos de trabalho. A indagação demonstra que há clareza sobre os limites, e até mesmo sobre a incapacidade que se impõem aos programas de educação para jovens e adultos desarticulados das demais políticas sociais, sobretudo das educacionais. E mais, a indagação sugere, nas entrelinhas, os problemas decorrentes da ausência de uma efetiva política de empregos.

O Alfabetização Solidária tem sido objeto de crítica, particularmente no que diz respeito à sua aparência inovadora. Segundo a análise de Germano,²⁹ pouco há de novo na proposta que se originou dos princípios estabelecidos para o programa Comunidade Solidária. Ao mesmo tempo, ele identifica pontos em comum com o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas e Rurais elaborado pelo Ministério da Educação para o período de 1980 a 1985, tais como: combate à pobreza, refilantropização, segmentação das políticas sociais, privatização das ações. Nesse contexto, a política educacional passa a ser encarada como assistência e compreendida como um favor e não como conquista da cidadania e um direito social.

Em seus princípios o Comunidade Solidária define como prioridade das políticas sociais e educacionais os setores mais pobres da população, propõe um modelo de ação descentralizado e com larga participação dos setores privados, solicita a integração interinstitucional para o desenvolvimento das ações e, ao mesmo tempo, incentiva a participação comunitária. De acordo com a análise do autor acima referido, esses são aspectos que se coadunam com o recorte neoliberal que permeia a gestão pública na área das políticas sociais. Ou seja, estamos mais uma vez diante da "focalização" da assistência em contraposição à universalização do sistema de proteção social; a descentralização proposta se dá através da municipalização das ações e serviços; a privatização e a parceria com a sociedade civil são decorrentes da transferência de responsabilidade do Estado para instituições filantrópicas, religiosas e comunitárias.³⁰

De volta à indagação sobre o que há de novo no campo da educação de jovens e adultos, o quadro que se apresenta nos remete a Haddad ³¹ que enfatiza que, ao mesmo tempo em que o governo federal reforça um modelo econômico que preconiza a lógica do mercado, suas metas educacionais para essa parcela da população, integrantes da PEA, são extremamente tímidas.

Frente ao cenário apresentado, é essencial que se defina uma proposta de educação de jovens e adultos proativa, que afirme a relevância e revalorização do trabalho produtivo, a participação política, os valores democráticos, a justiça social e a identidade cultural. Além do que, há uma confluência de novos fatores que devem ser considerados na definição dos programas de alfabetização, educação básica e/ou capacitação. Hoje não se pode tratar da educação dos jovens e adultos de forma isolada e "as ações alfabetizadoras para ter efeitos favoráveis e duradouros devem estar vinculadas, no micro, a aspectos que incidam realmente na melhoria da qualidade de vida e, no macro, a políticas sociais que promovam uma maior equidade".³²

Na seção que segue, focalizamos algumas das reflexões sobre a temática que delineiam novas perspectivas para a definição de programas articulados com os aspectos destacados.

Para a construção de uma política de educação para jovens e adultos

As políticas educacionais, sua gestão e prática, no limiar do século XXI, devem revelar um compromisso com os desafios desenhados e, sobretudo, enfrentá-los com criatividade política, pedagógica e com uma ética sustentada nos valores da democracia e dos direitos humanos.³³

Algumas tendências começam a ser reforçadas com vista à construção de uma política para jovens e adultos de longo prazo. São estudos que enfatizam a importância de uma nova lógica no desenho curricular, da melhoria no ambiente de aprendizagem, do estabelecimento de equidade no acesso ao conhecimento, da definição de um trabalho docente profissional. São estudos que atribuem aos programas oficiais a difícil tarefa de articular a alfabetização e educação geral básica com a qualificação para o trabalho. Nessa direção, definem uma ação educativa com as pessoas adultas que contemple propostas para uma nova institucionalidade, para o novo papel do Estado, da sociedade civil e as articulações entre ambos; para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender e para uma redefinição dos âmbitos educativos, revendo as responsabilidades da escola de adultos frente a outras formas e modalidades de educação.³⁴

Dentre as diferentes proposições para jovens e adultos consideramos o trabalho de Schmelkes ³⁵ extremamente pertinente. Seu estudo, ao mesmo tempo em que enfatiza a prioridade da educação de adultos no marco das políticas sociais e educativas dos países da América Latina, mostra que para esse campo educativo é essencial repensar desde as necessidades básicas de aprendizagem até a realidade em que vivem os alunos adultos. Segundo a autora, é preciso definir as necessidades básicas de aprendizagem para responder ao "que fazer" propriamente educativo, aspecto que, com certeza, se explicita no momento da construção do currículo da educação de adultos.

As considerações de Schmelkes ³⁶ tomam como referências a pouca importância dada pelos governos à educação de jovens e adultos, a forte presença de voluntários e o caráter compensatório dos programas. Além do que, os conteúdos desenvolvidos em muitos dos programas não apresentam relação com as efetivas necessidades do adulto. São programas que não estão em sintonia com o tema do emprego, reproduzem o modelo da escola pública e, o mais grave, na maior parte das vezes assumem o papel de educação de segunda classe, contribuindo para as altas taxas de evasão historicamente verificadas.

Com suporte na idéia de que a educação não causa o desenvolvimento, porém sem educação não há desenvolvimento possível, o estudo enfatiza que não há como prescindir de informações, conhecimentos, habilidades e valores para atingir o crescimento, conceitos que orientam a proposta como um todo e que se transformam em competências quando o sujeito adulto se

identifica como um sujeito com direitos. Neste sentido, "a competência é o resultado da confrontação sintética entre o que os educandos acumularam em sua vida e o aporte de informação, conhecimentos, habilidades e formas de conceber o ser humano e suas interrelações com o educador".³⁷ Cabe, portanto, aos programas para jovens e adultos, pela especificidade da tarefa educativa, oferecer as competências para uma melhor qualidade de vida.

No tocante aos conceitos-chave para a proposição, Schmelkes considera a informação como "algo a respeito do qual se dialoga com interpolação da realidade" e o conhecimento como "processo de compreensão, apropriação, processamento e aplicação da informação". As habilidades, que se adquirem na prática, referem-se ao "saber fazer", momento em que o conhecimento confronta-se com a prática. E, finalmente, "assim como a informação se adquire no diálogo, o conhecimento em seu confronto com a prática e a habilidade na própria prática, os valores só se reafirmam quando se vivem".

Para isso, a autora propõe o desenvolvimento de quatro blocos de valores. O primeiro refere-se ao respeito, auto-estima, afeto, criatividade, sentido de pertencimento. O segundo refere-se às coletividades, ao viver coletivo e solidário. O terceiro diz respeito ao meio ambiente e o quarto abrange as relações com os demais: responsabilidade, solidariedade, democracia, resolução de conflitos.³⁸

Para a implementação de uma proposta que contemple tais quesitos, a autora sugere rupturas com o modelo de educação de jovens e adultos vigente. São elas: valorizar social e politicamente a educação de jovens e adultos; integrar os diferentes sistemas e modalidades educativas; diversificar a oferta; vincular essa modalidade educativa com outros processos e instituições; envolver a sociedade civil; articular os programas à necessidade de "letramento" dos ambientes; articular a aprendizagem com a participação do educando no processo produtivo; profissionalizar o serviço; construir conhecimentos em torno da educação de jovens e adultos.³⁹

Ainda que não se caracterize como um programa de política educativa para adultos, é importante registrar que recentemente foi realizada no Brasil, através de um trabalho conjunto entre a organização não-governamental Ação Educativa e o MEC, uma proposta curricular para educação de jovens e adultos ⁴⁰ que toma muitos dos princípios acima destacados como referência.

A reflexão que permeia as proposições acima destacada, mostra que o tema da educação de jovens e adultos insere-se em um novo espaço e, face a esse cenário, tais proposições devem ser repensadas e reformuladas, tanto do ponto de vista conceitual quanto organizacional. Mais do que nunca, há um cenário que impõe desafios para os governos e para o conjunto da sociedade civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De volta ao eixo que orienta este trabalho a recorrência da temática educação de jovens e adultos no final deste século as considerações que procuramos tecer ao longo deste trabalho expressam muitos dos desafios que vêm sendo colocados para os atores que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com este campo educacional. São desafios multifacetados que, de certo modo, podem ser sistematizados em dois grandes blocos que são complementares.

Um deles refere-se à construção de uma política educativa para jovens e adultos, articulada a uma política de emprego. São desafios que se colocam às instâncias governamentais que não podem mais se omitir das tarefas de repensar a problemática e de definir estratégias para um grande segmento da população já excluído.

Ainda que tenhamos claro que, no cenário sócio-produtivo contemporâneo, o domínio das habilidades básicas, como ler, escrever e realizar cálculos simples, não seja mais garantia para uma possível inserção, não há como negar que a ausência de tais habilidades acaba reforçando ainda mais a situação de exclusão de uma parcela significativa da população. Em outras palavras,

ficamos frente a um quadro de re-exclusão.

Em resumo, estamos diante de um velho problema que solicita um novo desenho frente às demandas que são criadas em ritmo veloz. Um velho problema que solicita um novo enquadramento e, sobretudo, novos instrumentos de intervenção que possibilitem a esta população definir estratégias para sua manutenção e/ou re-inserção no mercado de trabalho.

Outro bloco de desafios diz respeito à concepção pedagógica orientadora dos programas. Neste sentido, é essencial que as proposições reconheçam a singularidade desse aluno que retorna à sala de aula após uma trajetória escolar marcada por inúmeras frustrações. Recuperar seu saber e sua experiência individual e coletiva é condição fundamental tanto para a aprendizagem como para reafirmar seu valor e sua auto-estima. Assim, as práticas educativas devem se orientar pelo contexto em que se insere o problema da baixa ou nula escolaridade e buscar, neste mesmo contexto, os estímulos para que as pessoas se decidam a aprender.

Ao mesmo tempo, é importante fundar uma proposta que articule as habilidades básicas, leitura e escrita, cálculos simples, com o seu cotidiano e com o mundo do trabalho. Somente desta forma será possível a realização de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, que tenha sentido e mobilize as pessoas para o esforço de aprender.

Ademais, a especificidade desse campo educacional exige que se conciliem os processos de aprendizagem do trabalho e o domínio das qualificações conferidas a partir da experiência prática com o conhecimento abstrato desenvolvido na escola. A prática educativa proposta tem de ter aplicabilidade, cuja expressão está na interface entre o que se ensina e a realidade, condição esta que se traduz em motivação, e sem motivação não há aprendizagem.

Acreditamos que é tarefa dos governos a proposição de uma política de formação, em seu sentido mais amplo, articulada com a definição de uma efetiva política de emprego, objetivando, pelo menos, minimizar os riscos da inadequação da formação dos jovens e adultos/trabalhadores às novas demandas. É tarefa também do coletivo dos trabalhadores, a partir de sua prática e saber profissional, participar na definição de proposições educacionais articuladas às solicitações do trabalho, com seus requerimentos atuais. Ademais, e considerando a crescente presença e capacidade de intervenção de diferentes setores da sociedade civil no trato de questões sociais, especialmente aquelas ligadas ao campo educacional, há que se buscar formas para tornar as atividades em curso conseqüentes às necessidades da população jovem e adulta que retorna à escola.

Por fim, reiteramos que a educação ao longo de toda a vida é mais que um direito, é uma das chaves do século XXI. É conseqüência de uma cidadania ativa e uma condição para a participação plena na sociedade. O reconhecimento do direito à educação e ao direito de aprender durante toda a vida é mais que uma necessidade; é o direito de ler e escrever, de indagar e analisar, de ter acesso a determinados recursos, e de desenvolver e praticar capacidades e competências individuais e coletivas.⁴¹

Notas

¹ Este artigo é parte de um trabalho mais amplo escrito para o concurso para Professor Adjunto (Teorias da Educação), Centro de Ciências da Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

² Para o caso dos Estados Unidos e Canadá, diante do número expressivo de "analfabetos funcionais", muitas são as iniciativas empresariais voltadas para a solução dos problemas. Entre

os países nórdicos, destacam-se inúmeras ações no campo da educação de adultos pautadas em modelos de cooperação entre autoridades governamentais e setores da economia privada.

³ Dentre os organismos internacionais destacam-se: Organizações das Nações Unidas (ONU), criada em 1946 e integrada por diferentes agências: Banco Mundial / Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); Oficina Regional para América Latina e Caribe (UNESCO / OREALC); Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF); Organização Internacional do Trabalho (OIT).

⁴ Delors, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

⁵ Id. *ibid.*, p. 105-106.

⁶ Id. *ibid.*, p. 130.

⁷ Id. *ibid.*, p. 175- 176.

⁸ UNESCO/OREALC. La UNESCO y el desarrollo educativo de América Latina y el Caribe. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Chile, n. 45, p. 12-13, 1998.

⁹ DELORS, J. *op. cit.*

¹⁰ FUNDAÇÃO IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro, 1995.

¹¹ FUNDAÇÃO SEADE. Pesquisa Emprego e Desemprego PED: conceitos, metodologia e operacionalização. São Paulo, 1995.

¹² Estes dados integram recente pesquisa realizada na UNICAMP e coordenada pelo professor Márcio Pochmann. Neste sentido ver: PARA o emprego, década de 90 está perdida. Folha de São Paulo, São Paulo, 03 jun. 1998. Cad. 2, p. 6; REFORMA administrativa piora desemprego. Folha de São Paulo, São Paulo, 14 jun. 1998. Cad. 2, p. 7.

¹³ Ribeiro, Vera Maria M. (Coord.). Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

¹⁴ Id. *ibid.*

¹⁵ Destacam-se, neste sentido, a presença de educadores do MEB (Movimento de Educação de Base), ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), os CPCs (Centros de Cultura Popular), organizados pela UNE (União Nacional dos Estudantes), os Movimentos de Cultura Popular. Para detalhamento ver RIBEIRO, V. M. M. *op. cit.*

¹⁶ RIBEIRO, V.M.M. *op. cit.*, p. 23.

¹⁷ Id. *ibid.*, p. 24.

¹⁸ Paiva, Vanilda. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 89, 1994.

¹⁹ RIBEIRO, V.M.M. *op. cit.*, p. 31-32.

²⁰ O termo educação básica passou, posteriormente, a designar a escolarização realizada no primeiro grau. No contexto atual, à educação básica agregou-se o nível secundário, uma vez que o conhecimento, as habilidades e atitudes daí provenientes são consideradas essenciais para o funcionamento da sociedade. Ao mesmo tempo, este é um conceito que está centrado na educação formal e infantil, onde o educativo está equiparado ao escolar. Procedeu-se, desta forma, à exclusão da educação de adultos, da educação não-formal e de outras modalidades educativas. Nesse sentido ver: TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica?

As estratégias do Banco Mundial. In: Tommasi, L., Warde, M.J. Haddad, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Marcos de Referência. Brasília: Secretaria Nacional de Educação Básica, 1990.

²² Id. *ibid.*

²³ Esse questionamento foi anteriormente feito pelo Prof. Sérgio Haddad e deu título a um artigo por ele escrito. Ver: Haddad, Sérgio. Analfabetismo no Brasil: o que há de novo? Folha de São Paulo, São Paulo, 08 set. 1995. Caderno 1, p. 3.

²⁴ Mesmo sem abordar as diferentes práticas educativas para jovens e adultos concebidas no âmbito das políticas municipais de educação, não podemos deixar de fazer referência ao MOVA, implementado no município de São Paulo na gestão da Prefeita Luíza Erundina (1989/1992). O MOVA inovou em sua estrutura e mostrou que é possível articular um programa de jovens e adultos com as efetivas demandas dessa população. Para detalhamento dessa experiência ver: GADOTTI, M. (Org.) Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP. São Paulo: MEC/ Secr. de Educação Fundamental, 1996.

²⁵ Para um detalhamento dos debates sobre a nova LDB os recentes estudos do Prof. D. Saviani são significativos. Nesse sentido ver: Saviani, Dermeval. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

²⁶ Comunidade Solidária. Programa Alfabetização Solidária: resultados do projeto piloto, janeiro-julho: avaliação final. Brasília, 1997.

²⁷ Denominação do programa federal que engloba diferentes programas sociais, de caráter compensatório e executados a partir de múltiplas parcerias. O programa foi concebido na gestão do atual presidente e seu conselho é presidido pela antropóloga Ruth Cardoso.

²⁸ COMUNIDADE SOLIDÁRIA. *op. cit.*

²⁹ GERMANO, José Willington. Cidadania negada: a educação como instrumento de combate à pobreza no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, n. 52, p. 584-590, 1995.

³⁰ Id. *ibid.*, p. 588.

³¹ HADDAD, S. *op. cit.*

³² Infante, Maria Isabel. Alfabetización de jóvenes y adultos en América Latina: diagnóstico y perspectivas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. São Paulo: IBEAC, 1996.

³³ Osório, J.; Rivero, J. (Org.). Construyendo la modernidad en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC/ UNESCO, CEAAL, 1996.

³⁴ Id. *ibid.*, p. 326-327.

³⁵ Schmelkes, Sylvia. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. In: OSÓRIO, J.; RIVERO, J. (Org.). Construyendo la modernidad en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC / UNESCO, CEAAL, 1996.

³⁶ Id. *ibid.*

³⁷ Id. *ibid.*, p. 30.

³⁸ Id. *ibid.*, p. 36.

³⁹ Id. *ibid.*, p. 37-40.

⁴⁰ Nesse sentido ver: RIBEIRO, V. M. M. *op. cit.*

⁴¹ Nesse sentido ver o documento preparatório para a Conferência Mundial de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, 1997, e que resultou na DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre a Educação de Adultos. In: OSÓRIO, J.; RIVERO, J. (Org.). *Construyendo la modernidad en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: OREALC / UNESCO/ CEAAL, 1996.

| [Voltar](#) |

Melhor que uma Escola: a Experiência do Projeto Semear

Eugênia Paim

Mestre em Sociologia/IFCS/UFRJ; Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Infância (NEPI); Laboratório de Pesquisa Social (LPS); Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: epaim@uol.com.br

Eugênia Paim. Melhor que uma Escola: a experiência do Projeto Semear. Este trabalho, de perspectiva etnográfica, trata da dinâmica de um projeto "alternativo" de ensino supletivo o Sítio Escola Projeto Semear -, voltado para o atendimento de jovens das camadas populares de 13 a 18 anos, excluídos do sistema regular de ensino. Aliando educação formal, educação para o trabalho e serviços filantrópicos, o projeto atua agindo nas lacunas deixadas pelas políticas públicas. É definido pelos alunos como "um lugar melhor que uma escola" já que, além de oferecer instrução e profissionalização, se constitui em um espaço de suporte cotidiano, que se opõe ao espaço "agitado" das comunidades de onde vêm, e de reconstrução de identidade para segmentos da população cada vez mais ameaçados pela pobreza e ignorados pelo Estado.

O Sítio Escola Projeto Semear é uma instituição para meninas e meninos pobres, na faixa etária de 13 a 18 anos, evadidos da rede escolar de ensino, que funciona em Vila Kennedy, na periferia do Rio de Janeiro. Nasceu dos radicais projetos de remoção de favelas levados a efeito nas décadas de 60/70 nesse estado. Ironicamente, em uma das duas praças deste local, que se divide em "comunidades" com nomes de novelas de TV Cavalinho de Aço, Rebu, Selva de Pedra, Carinhoso, etc. repousa uma pequena réplica da Estátua da Liberdade. Na verdade, Vila Kennedy é um naco de terra cortado em duas metades, margeando a Avenida Brasil. O bairro faz parte da chamada Zona Oeste junto com outros, como Campo Grande, Santa Cruz, Realengo, Senador Camará, Vila Aliança, Magalhães Bastos, Jacarepaguá e Bangu, dos quais quase não se distingue. É neste entremeio que fica o Projeto Semear.

O Projeto, que funciona desde 1987 em um sítio de 40.000 m², comprado pela Casa do Pobre de Nossa Senhora de Copacabana através de um empréstimo de "pai para filho" do Banco Econômico, pertence à Pastoral do Menor da Arquidiocese do Rio de Janeiro e é mantido por "vários convênios" Estado, Prefeitura, Exército, Marinha, Monaco Aide et Présence (MAP), de Mônaco, Children Mission Found (CMF), da Alemanha, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), LBA (Legião Brasileira de Assistência) e CBIA (Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência).

O Semear, que é considerado por sua clientela, "um lugar melhor do que uma escola", coincide com o tipo de demanda escolar das camadas populares. Seu modelo obedece ao perfil da escola "abrangente", ou seja, aquela de horário integral que oferece, além dos serviços educacionais, preparo para a entrada no mercado de trabalho e assistência através de abrigos, serviços de saúde, alimentação e higiene, como a dar continuidade às ofertas dos projetos filantrópicos.¹ Em última instância, absorvendo inteiramente o aluno, essa escola faria parte de um modo prático através do qual alguns segmentos das camadas populares desenvolveriam uma estratégia de proteção contra o mundo da violência e do crime aliada a instrução e profissionalização.

O desejo por este modelo escolar abrangente e inclusivo começa a se concretizar com a Lei 5.692, de 1971,² do Conselho de Educação do Distrito Federal, cujos artigos 9 e 64 autorizavam experiências pedagógicas especiais, dirigidas a alunos portadores de deficiências físicas ou mentais, ou ainda em atraso em relação à faixa etária regular matriculada, caso em que se enquadram os alunos do Semear.³

No plano da prática, facilitado pela Lei e pelo contexto político transformador dos anos 80 em relação à infância e à adolescência, surge o Projeto Semear estruturado a partir de uma experiência anterior bem-sucedida de ensino profissionalizante desenvolvida na cidade de

Cordeiro, RJ. Como "proposta alternativa de ensino supletivo de 1º grau", o Semear tornou-se, na Zona Oeste, um ponto de referência, a escola para aqueles que não têm escola e que carregam sobre seus ombros um fracasso que não é deles, mas do sistema de ensino formal.

"Uma Escola para Meninos de Rua aqui no Oeste"

O Semear se consolidou a "duras penas", como dizem suas coordenadoras. Durante dois anos, conta Maria Helena, lutaram contra a falta de verbas e, conseqüentemente, a falta de pessoal, alimentos, etc. (o Estado só cumpriu o convênio, no qual se responsabilizava por envio de pessoal, tanto professores, quanto o pessoal administrativo, e material didático e mobiliário, depois de muito pressionado). Só quando teceu uma grande rede de parcerias, o Projeto ganhou uma certa estabilidade e pôde oferecer aos alunos a indispensável continuidade para atingir seus objetivos.⁴

As verbas recebidas, como a dotação da CMF, da Alemanha, têm permitido fazer funcionar o sistema, através do qual cada aluno tem um "padrinho" que lhe envia cerca de U\$S 20 mensais. Esse dinheiro, em comum acordo com os meninos, é administrado pelo Projeto e custeia algumas necessidades, desde a compra de filtros e cobertores para casa, roupas, material escolar, remédios, até a de um intensamente desejado par de tênis. Outra verba, a do MAP, de Mônaco, permitiu que se inaugurasse uma casa de acolhida em Senador Camará, o que totaliza para o Projeto duas casas.

Assim, o Projeto, integrando várias frentes de atuação e diferentes parcerias, inclusive as mais domésticas (com a creche Centro Comunitário Irmãos Kennedy que vende ou troca o pão que fabrica por verduras da horta; com o açougue, que mantém fixo o preço da carne por um mês, além de estocá-la; com o Supermercado Rio, que funciona como o açougue eles pagam todos os suprimentos, mas os retiram aos poucos; e com a empresa de ônibus Oriente, que transporta os meninos gratuitamente), vem oferecendo um suporte cotidiano a essas crianças e jovens das classes populares vítimas da exclusão social. Por isso, D. Madalena diz que o Semear chegou à Zona Oeste "a tempo e a hora". Ela, que se afastou recentemente do Projeto, esteve no Semear desde o seu início, ou melhor dizendo, o Semear começou a partir de seu trabalho com 19 meninos, de 13 a 20 anos, que ela já atendia em Senador Camará, na Selva de Pedra, uma comunidade que reúne mais de 3.700 famílias. Com ela, os meninos, aos domingos, rezavam, tocavam violão, tomando suco com biscoito que os vizinhos lhe davam; "mas isso não era tudo, faltava algo". Ela se sentia impotente frente ao que via, os "meninos se perdendo, se matando tudo. Morreu muito garoto." Assim, D. Madalena começa a reivindicar, pela Pastoral de Favelas, "aula profissionalizante para os meninos". Depois de muitas rezas, procissões e jejuns que ela organizava, soube, num encontro, que a Pastoral do Menor ia inaugurar um "escola pra meninos de rua aqui, no Oeste". Achando que alcançara a graça suplicada, faz contato com as pessoas que coordenavam o projeto articulando-as com as comunidades locais.

/.../ Aí a Madalena trouxe. Primeiro a gente começou com 50 crianças, foi imposição nossa, porque a gente estava querendo tomar pé no assunto ainda. Quer dizer: ler... estudar... conviver com aluno de escola do estado; a gente não sabia bem como era a coisa. A gente tinha toda uma larga experiência, mas para nós era novo isso aqui. E foi muito bom porque foram os 50 alunos mais brabos que a gente já teve até hoje. Depois deles, a gente começa a tirar de letra. E a gente conseguiu se entender com eles. O início foi muito difícil, os 6 primeiros meses eu e Amélia saíamos daqui sem voz, porque eles não sabiam falar baixo, a gente tinha que falar alto para poder conseguir conversar com eles. Diálogo era uma coisa quase impossível, eles não confiavam na gente, eles não davam endereço para a gente: "Onde é que você mora?" "Não sei". "Não sabe seu endereço?" "Não sei não senhora." Tudo bem, deixa para lá. Porque eles também não confiavam. O que que elas querem? Depois fomos descobrindo que eles estavam desconfiados: "O que que essas mulheres querem da gente?!". Estão dando tanta coisa para a gente, para que?!". "O que que vão pegar em troca?". Porque essa é a lei da vida deles. Você dá com a mão

direita para pedir com a esquerda. Era muito complicado, a entrada no refeitório... foi uma luta para eles aprenderem a entrar no refeitório, porque eles também estavam habituados que os primeiros comem e os últimos não comem, até eles perceberem que aqui primeiro e último comem exatamente a mesma coisa, não importa a hora que você entra no refeitório. Eu ia para a porta do refeitório e segurava a multidão do lado de fora. Botar os 50 para fazer uma fila para poder entrar um a um era uma guerra. Eu dizia para eles: Não vai entrar; e eles, apesar de muito grandes e muito bravos, eles respeitavam a gente. Depois que a gente ganhou a confiança deles ficou muito mais fácil. (Maria Helena)

O Semear se origina, portanto, de várias iniciativas: de um lado, um grupo de educadoras que faziam parte do Núcleo Comunitário Monsenhor Manoel D'Assumpção Castello Branco, Casa do Pobre da Igreja N^a S^a de Copacabana, da Pastoral do Menor; de outro, uma "nortista" do Ceará, como se refere a si própria D. Madalena, o que vai refletir o outro lado do Semear, aquele que se refere à implementação comunitária que caracteriza e identifica sua clientela, meninos e meninas que chegaram ao Projeto a partir de uma abordagem na comunidade e não a partir de uma abordagem na rua.

Com o início das aulas, o projeto amplia o número de atendidos e começam os ajustamentos a partir do reconhecimento mútuo, fundamental, como elas frisaram, para o desenvolvimento da "confiança", base para o estabelecimento da pedagogia a ser utilizada.

No Ônibus da "Salvação": Da Comunidade para o Semear

No Projeto Semear, depositaram-se grandes expectativas, que podem ser sentidas já no trajeto, no ônibus sempre lotado pelos alunos. A maior parte o pega em Senador Camará, e o restante, em Vila Kennedy. De manhã, a praça é bastante movimentada, os ambulantes armam suas barracas, os lixeiros limpam os gramados pontuados por despachos; há um grande movimento de bicicletas, transporte comum por ali, e as crianças se agrupam para irem juntas para as diferentes escolas do bairro. Os meninos do Semear são alvos de comentários por parte dos outros, que estranham que o Projeto seja uma escola onde "os alunos não levam material". Pelo que ouvi, alguns classificavam o Projeto como uma "escola fraca", uma postura que revela a suspeita de que tudo que não é oficial, não é bom.

No ônibus até o Semear se colhem as primeiras informações do dia e estima-se a "temperatura" da garotada. A balbúrdia é geral, os meninos se atacam, brincam de brigar, arriscam uns namoricos. Dona Madalena, à época responsável pela viagem, mostrava-se muito brava, prometendo muitos castigos, dramatizando ao máximo seu papel, um recurso que os meninos conhecem e acatam. Há dias especialmente difíceis, em que o clima de brigar de brincadeira dá lugar a um outro, mais agressivo, que pode ser um reflexo das disputas acirradas do narcotráfico nas favelas de onde eles vêm. Como suas identidades estão intimamente ligadas aos territórios a que pertencem, acabam nesses momentos afetadas pelo domínio das duas principais facções criminosas de lá, o Comando Vermelho e o Terceiro Comando, sobre seus lugares de origem, cindindo-os e criando uma rivalidade que é expressa através de palavras ou comportamentos que reproduzem as disputas internas daquelas facções. A integração fica difícil, o clima de enfrentamento agora é real, e todos tornam-se, uns em relação aos outros, "alemães". Nesses momentos, percebendo a divisão do grupo, Dona Madalena fica mais veemente e seu discurso ganha tons de pregação:

"Não estou levando vocês para o cemitério. Esse ônibus leva meninos que querem se salvar. Vocês estão indo para uma escola, e não para a boca-de-fumo".

A autoridade de D. Madalena para fazer este tipo de discurso se constrói a partir do fato de ser ela alguém de dentro do grupo, que compartilha com eles um mesmo universo. Todos sabem que a vida é curta para quem percorre o caminho do narcotráfico e o ônibus para o Semear pode representar a possibilidade de trânsito por uma rota alternativa.

Logo que chegam ao Semear, os meninos vão para a rodinha onde rezam, ouvem informes, fazem comentários, e começam a se concentrar para trabalhar. Em seguida, tomam o café e vão para aulas ou oficinas. Não há rigidez, e conforme seus horários podem circular pelo lugar, tomar banho de rio, jogar pingue-pongue, conversar à beira da piscina (vazia), cantar rap e funk e até "roubar" caqui. A rotina inclui ainda algumas tarefas, como as de manutenção da escola todos são responsáveis pela limpeza do local, vestiário, banheiros, paredes, etc. , almoço e lanche. Muito exigentes em relação ao cardápio, reclamam constantemente da comida que, embora farta, não passa do trivial inclui carne, frango, macarrão, arroz, feijão, angu, legumes e sobremesa , talvez por desejarem algo que fuja daquela comida cotidiana e contenha novidades e guloseimas às quais não têm acesso. Elizabeth, uma das cozinheiras, não se conformava com o que ela interpretava como uma tentativa dos meninos de escolherem comida, algo que ela via como os desabilitando para as vicissitudes da vida futura:

"Pobre não pode ser assim, Onde já se viu pobre não comer angu?! Não se sabe o dia de amanhã, temos que estar preparados para tudo".

"Eu quero ser alguém na Vida": O Perfil dos Alunos do Semear

Os alunos do Semear são pobres, predominantemente negros, do sexo masculino e oriundos das diversas comunidades da Zona Oeste, com a idade variando entre 11 e 19 anos (oficialmente, de 13 a 18 anos). Como "meninos de comunidade", suas identidades estão intrinsecamente ligadas a seus locais de moradia, o que dificulta a formação de um espírito de grupo no Semear. O pertencimento a um território, que pode ou não se vincular ao comando do narcotráfico, delimita amigos e inimigos bem como os espaços permitidos e vedados a cada um. O lazer, através do baile funk, também reproduz essas rivalidades, com as "galeras" se formando a partir das comunidades e delimitando espaços onde pode-se ou não passar. Essa compartimentalização territorial levou um aluno a comentar que "isso aqui está parecendo a Bósnia-Herzegovina", já que o fato de pertencer a uma "galera" torna arriscado circular fora de sua faixa de segurança. Embora domine enquanto atividade de lazer, não é só o baile funk que diverte os alunos. Há os que preferem pagode ou forró, sem falar no futebol e nos "filmes de Van Damme".

Em relação à vida familiar, nota-se uma grande circulação de crianças e jovens entre diferentes unidades domésticas. Como observou Cláudia Fonseca, a circulação de crianças é o exemplo de uma dinâmica alternativa nas formas familiares de grupos populares. Sem condições mínimas para criar e manter um espaço doméstico, a unidade doméstica adquire uma fluidez de limites,⁵ um movimento que J., 16, chamou de "troca-troca".

"Ah, porque foi um troca-troca. Quando eu era pequena vim de São Paulo, fiquei com a minha mãe verdadeira, não, com a minha tia, para minha mãe verdadeira trabalhar /.../".

Trocam de família, de escola, de comunidade: da casa da "mãe verdadeira" ou do pai passam para a casa de uma madrinha ou de uma vizinha que vira "mãe de criação". Nessa circulação familiar, uma figura fundamental em termos de estabilidade de vida apareceu com frequência nas falas dos meninos, a avó, criando a figura da "mãe-avó", normalmente tida como inexistente nas camadas populares.

Em relação ao futuro, tanto os meninos quanto as meninas querem constituir família, casar, ter filhos e um emprego. Querem "ser alguém na vida", o que pode ser conseguido através da ida para o quartel, sendo pára-quadista, padeiro, técnico em refrigeração ou guia turístico. Na trajetória em direção ao mundo do trabalho, alguns ex-alunos, como Célio e Pedro Paulo, tornaram-se professores do Projeto, o primeiro de capoeira e o segundo de silk screen. Um outro, Braquinha, que no dia 15/11/95 foi barbaramente assassinado, tornou-se inspetor. Todos chegaram a esses postos legitimados pelos colegas, embora isso não signifique que não haja um sistema de acusações operando entre e contra eles.

O comportamento dos alunos do Projeto Semear expressava várias características, que constituíam suas identidades. Uma dessas características, que decorre diretamente de processos de exclusão social capazes de redirecionar e interferir nos seus padrões de atuação privados e públicos, pode se traduzir na palavra "revoltado", provavelmente a mais ouvida como qualificativo para traduzir as conseqüências, no plano individual, de situações pelas quais passavam e consideravam injustas: "Por isso, agora eu sou revoltado", sendo que esse "por isso" podia se referir à violência doméstica (menor do que a imaginada pelo senso comum), a discriminação escolar, violência do narcotráfico, desemprego ou brutalidade policial praticada contra eles.

Essa revolta, expressa num comportamento mais agressivo, acabava sendo chave para classificação dos alunos do Projeto em dois grupos: das "crianças" e dos "rebeldes". "Crianças" era um termo que se referia àqueles de temperamento dócil; "rebeldes", ao contrário, dizia respeito aos mais contestadores e transgressores, que não aceitavam a autoridade do adulto como natural:

"No Semear têm alguns que são crianças, mas a maioria é rebelde mesmo". (Elizabeth, cozinheira)

Mas o binômio comportamento rebelde e sentimento de revolta está presente neles, e é um traço que, além de revelar um estado de espírito insubmisso e inconformista, considerado como típico dos jovens, expressa principalmente uma resposta moral à adversidade, à injustiça, um desajustamento entre o que gostariam de viver e a situação objetiva de exclusão social pela qual passam e que é extremamente violenta.⁶

A Ciranda da Reprodução

A freqüência e a estabilidade dos alunos no Projeto é outro um ponto que chama a atenção. No Semear há uma rotatividade muito grande entre os alunos matriculados, isto é, os alunos saem e depois tornam a voltar. Gostam e não gostam de estudar. Dizem que "são do mundo", que "dão um tempo", confirmando as observações de Paiva de que o vaivém desses alunos corresponde, aqui, não a uma expulsão, mas a um movimento que reflete o rumo da vida de cada um.⁷ Assim, circulam: entram e saem da favela, entram e saem da família, entram e saem da escola...

Como conseqüência desse movimento, a disponibilidade de vagas depende do ritmo dessa rotatividade e a procura pelo Projeto das indicações dos próprios alunos, já que são eles os maiores divulgadores do Semear. Trazendo outros para o Projeto, agem como multiplicadores, o que confirma, mesmo considerando o vaivém, a aceitação do Projeto junto a sua clientela. Aquele que trouxe o amigo, por sua vez foi trazido pelo primo, que veio porque a namorada estudava lá.

A Construção de uma Pedagogia

A idéia pedagógica básica do Projeto Semear, conforme suas coordenadoras, é propiciar aos alunos a escolarização de que eles precisam partindo da descoberta daquilo que os leva a aprender, do "conteúdo selecionado" que eles possuem. A partir daí é que eles vão ser instrumentalizados para o que se chama de "ressocialização", num processo pedagógico em que a escolarização e a educação para o trabalho vão conviver "lado a lado". Por isso, conhecer esse educando através de um convívio diário, da observação dos comportamentos individuais e coletivos e do diálogo constante sobre seus valores, expectativas e projetos de vida permitiu ao Semear estruturar um currículo capaz de responder as necessidades e adequado às motivações apresentadas pelos alunos.⁸

Segundo as coordenadoras, o ponto de partida do Projeto para delimitar sua forma de ação foi trabalhar a dissociação que se percebia entre a cultura que os alunos dessa camada da população possuíam e aquela que a escola representava, "que não atende realmente ao que eles precisam". Para atingir seus objetivos, concordaram que teriam primeiro que "desenvolver um processo de cumplicidade" com os alunos que, assim, teriam a certeza de que seriam atendidos, para depois desenvolverem um currículo adequado às necessidades deles. Em vista dessa conclusão, a equipe da coordenação elaborou o currículo que é do tipo suplência, reconhecidos pelos Conselhos Federal e Estadual em 1988.

Nesse currículo, a parte pedagógica, no que diz respeito às séries, foi organizada em três estágios, com a faixa etária variando de 11 a 19 anos. No primeiro, há as turmas A e B, sendo os alunos da turma A, analfabetos. O estágio 2 também tem as turmas A e B, enquanto o estágio três é o único a não ser subdividido. Conforme o aproveitamento, eles passam de uma turma para outra ou de um estágio para outro, assim como também podem retroceder. Para a direção, isso é possível graças à elaboração de um "currículo maleável" e à constante avaliação e discussão com os alunos de seus avanços e retrocessos no processo de aprendizagem. O processo pedagógico obedece, então, a uma gradação em que os conteúdos são retomados e complexificados nos níveis mais adiantados e "a maleabilidade do currículo" pensada como uma solução para a reprovação em massa, aquela que Ribeiro chamou de "pedagogia da repetência".⁹ Nesse método, não se espera o aluno chegar ao final do ano para fazê-lo repetir integralmente a mesma série no próximo e, quando há repetência, o retrocesso não é absoluto. Ele pode, se recuperar e, assim que estiver apto, voltar ao ponto de onde precisou retroceder. Enfim, a mudança do aluno pode ser para frente ou para trás, independente da série, mas sim tendo em vista as avaliações periódicas que vão determinar o nível de aptidão que alcançou.

A escolarização, baseada na maleabilidade e na complexificação gradativa desses conteúdos, se constitui em um dos pilares da pedagogia do projeto. O outro é o que chamam de "educação para o trabalho" e se refere à profissionalização.

Em relação ao aprendizado, chama a atenção aqui a valorização do aprendizado das "boas maneiras", em relação à instrução. Há, sem dúvida, uma percepção da necessidade da instrução demonstrada pelo fato desses alunos já terem passado por três ou quatro escolas e ainda insistirem em aprender no Semear. Mas, quando perguntados sobre o que gostam mais de aprender no Projeto, apareceram respostas muito semelhantes a de Célio, 23, que, mesmo sendo um ex-aluno e atualmente professor de capoeira do Projeto, é modelar.

"Olha só o que eu vejo. No Semear, eles trabalham em várias coisas, entendeu, primeiramente trabalham na educação formal e trabalham também... é... ensinam a como se comportar, entendeu, /.../ ensinam a conversar, entendeu, a como chegar, entendeu, isso tudo, entendeu, o Projeto Semear ensina /.../.

O Projeto, para eles, "dá futuro" não só porque conjuga ensino formal e profissionalizante, mas também porque se ocupa em inculcar hábitos, transmitindo-lhes um "capital cultural" que eles percebem como capaz de modificar a "qualidade social" de quem o detém.¹⁰ Nesse sistema de formação dá-se muita ênfase à transmissão dos "bons modos" percebidos por eles como algo que pode favorecê-los na primeira oportunidade de levar avante qualquer projeto de vida que tenha em vista a inserção social.¹¹

Saber, por exemplo, que as meninas, ao agradecer, devem dizer "obrigada" e os meninos "obrigado", "respeitar os mais velhos", "receber ordens", "controlar as palavras", "medir as palavras" torna-se importante. Mais que regras de etiqueta, representam a aceitação de um modelo de educação que incorpora noções, valores e atitudes que vão procurando assimilar, talvez sabedores do quanto elas podem ser decisivas em relação à chance de mobilidade social.

"Não tenha medo, não sou bandido": o Semear e a Educação para o Trabalho

Além do curso supletivo regular de 1º grau, o Semear oferece dentro dos conteúdos programáticos, a "educação para o trabalho" formada de oficinas e cursos profissionalizantes, as primeiras no próprio Projeto e os cursos nos mais diferentes lugares, graças ao convênio que a Pastoral mantém com a Prefeitura, o Exército e, mais recentemente, a Marinha. A educação para o trabalho, para suas idealizadoras, é a pedagogia que objetiva, antes de mais nada, inserir os alunos na ética do mundo do trabalho, uma ordem que elas consideram pouco valorizada pelas novas gerações. Mas o que mais marca esse ponto, é que aqui o curso profissionalizante como integrante da pedagogia escolar, como já apontou Paiva, diferencia as escolas das camadas populares daquelas das classes médias e altas da população.¹²

No que diz respeito às oficinas, funcionam as de silk, tricô e crochê, corte e costura, educação para o lar, eletricidade, educação física, agricultura, jardinagem, avicultura e capoeira. Elas trabalham com os meninos, nas palavras de Maria Helena, a relação "eu e o mundo do trabalho", além dos aspectos artísticos e culturais (alguns ex-alunos do projeto, inclusive, acabaram se incorporando às oficinas como professores, como é o caso dos professores da oficina de silk e capoeira). Algumas são rentáveis, como o aviário, cuja renda da comercialização reverte tanto para os meninos que naquele momento estejam trabalhando nele, quanto para o Projeto.

Em relação aos cursos profissionalizantes, o Semear, através do convênio mencionado feito pela Pastoral do Menor, participa do projeto Pleitear, da Prefeitura, do Integração e do Rio Criança Cidadã, ambos do Exército e do CIANPA (Centro de Instrução Almirante Nilcides Portela), mais recente, da Marinha, que oferecem cursos diversos. Nas reuniões de acompanhamento mensal desses projetos comparecem representantes da Pastoral, do núcleo de onde o menino procedeu, além dos chefes dos instrutores. Para participar dos cursos, o aluno tem que estar matriculado na escola. Como alguns cursos são em horário integral, o aluno do Semear passa então a ter que estudar em outra escola da rede pública, mas sem se desvincularem do Semear.

É importante observar que a entrada nesses cursos de profissionalização é vista pela família e pelos próprios alunos como uma oportunidade que o Projeto oferece de integração social via mundo do trabalho. São portanto, extremamente valorizados reforçando as observações de que as camadas populares entendem que instrução e profissionalização caminhando juntas representam uma vantagem adicional. A prova disso é que uma avó, por exemplo, tentava matricular seu neto no Semear apesar de ele já estar cursando regularmente outra escola. Perguntada por que, ela argumentou primeiro que era "necessário ocupar o tempo dos meninos para eles serem alguém na vida". Depois, disse que seu objetivo, na verdade, era que o neto conseguisse, via Semear, participar do novo convênio com a Marinha, que estava provocando enorme interesse nos meninos pois prometia um curso de computação, muito valorizado por ser tecnologia moderna e apresentar uma área de mercado de trabalho mais promissora. Infelizmente, esse curso acabou não acontecendo, desapontando todos.

Esse fato revela como a procura por uma "ponte com o mundo do trabalho" é muito intensa entre as camadas populares já que o trabalho infanto-juvenil faz parte da educação dos seus filhos e a escola é vista e legitimada também como uma porta de entrada para o mercado de trabalho. Isso se dá, segundo Rosilene Alvim, porque o trabalho infanto-juvenil não é pensado, nessas classes, através da exploração e da desqualificação futura desses meninos, mas sim dentro de uma ótica de positividade que legitima a relação ordem/disciplina, trabalho/educação.¹³

Certamente, hoje há um componente novo nesta discussão, que fica por conta dos riscos e perigos que o narcotráfico veio trazer para os jovens no seu próprio local de moradia, o que acabou reforçando ainda mais, nas famílias, a idéia da necessidade de um ingresso o quanto antes no mundo do trabalho. Entrar para o mundo do trabalho pode significar uma dupla segurança, uma superposição de estratégias na medida em que aumenta a renda familiar "liberta da fome", e protege contra o "roubo", o "erro". Assim, a tão desejada "carteira assinada", metáfora da ordem, poderá chegar via Semear configurando uma outra opção, a do "rapaz bom", "trabalhador", que valoriza a identidade do trabalhador dando-lhe um "sentimento de dignidade" que ultrapassa o aspecto meramente pessoal, doméstico e econômico.¹⁴

Mas não é só através da participação nos convênios que oferecem ensino profissionalizante que a

questão do trabalho se encerra. A necessidade de ganhos os leva a improvisações bem realistas, que não dependem dos cursos profissionalizantes e que eles chamam de "ajuda" ou "biscate": fazer um carro, limpar um jardim, etc. Mas há outras situações em que eles se profissionalizam num processo que escapa ao Projeto, como se tornar padeiro, mecânico de automóveis ou guia turístico em Copacabana.

Certa vez, um dos alunos demonstrou muito interesse em aprender inglês. Assinava seus trabalhos como "The John" e eu resolvi um dia levar-lhe um fascículo desses cursos de inglês à venda em banca de jornal (o sucesso foi enorme, obviamente tive que levar outros fascículos). Como não havia material para estudo individual, combinaram um esquema de escuta conjunta da fita, usando o aparelho de som de um dos alunos que morava na casa de acolhida. Na visita seguinte, ele trouxe uma lista de expressões para serem vertidas para o inglês e explicou que seu objetivo era aprender essa idioma para tentar ser guia turístico na Avenida Atlântica, Copacabana, Zona Sul do Rio. A primeira frase, com a qual se apresentaria, era reveladora dos estigmas que enfrentam: "Não tenha medo, não sou bandido".

A Violência

A violência atualmente é o fator mais presente em qualquer projeto e influi decisivamente na dinâmica diária da instituição. Conforme observou Silva,¹⁵ ela torna-se cada vez mais um princípio de organização de esferas cada vez mais amplas da vida cotidiana, principalmente as das camadas populares onde o narcotráfico reorganiza as práticas do dia-a-dia dessa população. Nas falas dos alunos, percebe-se isso. Não é só a rua que é vista como perigosa, mas a própria comunidade é percebida como um espaço de perigo que os leva a procurar proteção fora, num lugar seguro.

"Agora, a maioria dos jovens lá (na comunidade), a maioria lá é misturada com a bandidagem. São poucos agora que tá normal, a maioria fuma, cheira, e vive no meio da rapaziada" (A., 19).

As observações de A. e de outros alunos atestam esse fato, e no avesso de seus discursos revela-se a importância da necessidade de espaços de socialização como o do Semear, que vão se contrapor ao "erro", a temida degradação moral que pode culminar na criminalidade. O Semear aparece, para seus alunos, como um "recurso relacional" acionável, que remete à decodificação de uma situação e a uma capacidade de agir no sentido de se contraporem às influências negativas que podem advir da falência do Estado se refletido nas instituições de socialização, num momento em que se tem que fazer escolhas básicas dentro de um universo que é visto como restrito: ou se trabalha, ou se fica parado, ou se vira bandido.¹⁶

"A maioria trabalha. Muitos já morreram, outros são bandidos, que, por exemplo, a maioria no momento trabalha, outros tão parados, outros já morreram, são bandidos, não tem jeito" (A., 19).

Pela fala dos jovens, percebe-se que o momento da escolha é o momento em que têm que gerir os riscos para se protegerem da violência cotidiana. O Projeto funciona, portanto, como um suporte importante que os retira do estado de "bobeira", aquele "estado de disponibilidade e incerteza que facilita o aliciamento para atividades que podem conduzir a infrações penais ¹⁷".

"Acho que meu pensamento é esse. Não quero ficar na favela, de bobeira. Lá, de repente, toma um pipoco doido, lá, perdido, enquanto aqui tá tranqüilo, tá estudando, como é que se diz... alimentação, tem estudo, tem recreação. Aí que a rapaziada gosta" (A., 19)".

A desconfiança em relação ao tempo livre vivido como ócio, nas camadas populares, se dá porque esses jovens são considerados potencialmente infratores e muitas vezes acabam se vendo assim.¹⁸

"É, foi o momento que me ajudou muito, porque enquanto eu estava aqui, não estava na favela, pensando besteira e não estava me envolvendo com nada, né, ocupado com os estudos" (A., 19)".

Essa referência torna claro como o trabalho e a educação que os mantêm "ocupados" aparecem associados ao tema da violência, já que a escola surge como locus de proteção contra a entrada na marginalidade ao inseri-los em outra rede de relações que pode alterar seus horizontes ao se apresentar como uma forma de resistência contra o modelo violento, incentivador e canalizador dos sonhos da rapaziada.¹⁹

" Escovo o dente com água e sabão/A água sai é do valão/Eu não tenho escola prá aprender a ler?/Vagabundo eu sei que vou ser/Eu só sei que sou um sonhador/Sou menino de pé no chão/No Semear eu sou..." (Rap, W., 15)".

Considerações Finais

Quando parece que, no Brasil, o Estado retira-se cada vez mais de áreas sociais consideradas prioritárias para a população, como a da educação, projetos como o Semear, com seus limites e possibilidades, tornam-se uma tentativa concreta de superar os impasses criados pela falta de políticas públicas dirigidas às crianças e jovens, segmento da população mais vulnerável ao processo de fratura social que o país enfrenta. Com sua dinâmica centrada no binômio educação e educação para o trabalho, o Projeto reflete o esforço de compensar o processo de expulsão da escola que atinge duramente sua clientela, propondo uma ação social através de uma pedagogia renovada, inspirada naquela que marcou os chamados projetos "alternativos" surgidos a partir dos anos 80.²⁰

Mesmo guardando certas ambigüidades, como a de reforçar em seus atendidos o estigma de "meninos de rua" contra o qual eles lutam (o depoimento de M., 16 anos, que freqüentava o Projeto de dia e estudava em outra escola à noite, foi esclarecedor desse paradoxo. Ela explicou que se mantinha assim, não por não gostar do Projeto, mas por não querer ser identificada como "menina de rua". Pelo mesmo motivo, não se deixou filmar para o Fantástico, programa da TV Globo: "todo mundo ia me ver e dizer que sou menina de rua!"). O Semear continua a ser visto como "um lugar melhor do que uma escola" já que lhes dá, educação e oportunidades, revelando-se também como um espaço de proteção e de suporte que os integra, se contrapondo à pobreza, à violência e à marginalidade que vivenciam no dia-a-dia.

À medida que os meninos e meninas procuram espontaneamente pelo Projeto, eles o legitimam e demonstram que, tal como Alain Faure²¹ constatou na França entre os jovens suburbanos, os jovens no Brasil identificam e também estão com vontade e disposição para lutarem por alternativas em favor de si mesmos.

"No Semear estou bem encaminhado. Lá fora é agitado, clima de pessoas... brigam... guerra... morte. Aqui não. Aqui, vem prá cá, se relaxa, fica tranquilo", fica participando da regra daqui. Me apeguei ao Semear" (A., 17).

Notas

- ¹ PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba. Violência e educação. São Paulo: Cortez, 1992.
- ² BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971. Brasília: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26 p.
- ³ ARAÚJO, Silvana Micelli. Os conflitos da minoridade: um estudo da produção jurídica do menor. Rio de Janeiro: PUC, 1985.
- ⁴ LANDIM, Leilah. Para além do mercado e do estado? Filantropia e cidadania no Brasil. Rio de Janeiro: ISER, 1993.
- ⁵ FONSECA, Cláudia. Crianças em circulação. Ciência Hoje, v. 11, n. 66, 1990.
- ⁶ ALVIM, Maria Rosilene B. A juventude no Brasil e a realidade social. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1995. Mimeo.
- ⁷ PAIVA, Vanilda. op. cit.
- ⁸ QUEIROZ, Amélia M. N. Pessoa de. O Caso Semear: a Construção da identidade e a conquista da cidadania. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- ⁹ RIBEIRO, Sérgio Costa. Educação e cidadania. In: VELLOSO, J. P. dos Reis, ALBUQUERQUE, R. C. de. Educação e modernidade. São Paulo: Nobel, 1993.
- ¹⁰ BOURDIEU, Pierre. A Economia das trocas simbólicas, 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- ¹¹ Id. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.
- ¹² PAIVA, Vanilda. op. cit.
- ¹³ ALVIM, Maria Rosilene B. O trabalho infante-juvenil em discussão. In: MARTINS, Heloísa de Souza; RAMALHO, José Ricardo. Terceirização: diversidade e negociação no mundo do trabalho. São Paulo: Hucitec, 1994.
- ¹⁴ CHINELLI, Filippina. Violência, mercado de trabalho e cidadania: o projeto pedagógico das escolas de samba. In: VILLAS BÔAS, Glaucia, GONÇALVES, Marco Antônio. O Brasil na virada do século. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- ¹⁵ SILVA, Luis Antonio Machado da. Política, cotidiano e violência urbana: breve memória. Caxambú: [s.n.]. Mimeo. 1989. Texto apresentado no XII Encontro da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais).
- ¹⁶ POLLAK, Michael. L'Expérience concentrationnaire: essai sur la mantien de l'identité sociale. Paris: Métailié, 1990.

¹⁷ PAIVA, Vanilda. op. cit.

¹⁸ MAIA, Eline Deccache. Trabalho e criminalidade: o destino traçado para as crianças e adolescentes das classes populares. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1994. Dissertação de Mestrado.

¹⁹ PAIM, Eugênia. Organizações da sociedade civil, filantropia e exclusão: repensando o papel dos projetos de assistência á crianças e jovens no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. Primeiro Encontro da Rede de Pesquisas sobre o Terceiro Setor na América Latina e Caribe (ISTR), ISER; Escola de Serviço Social.

²⁰ ALVIM, Maria Rosilene B. Infância das classes populares: a constituição da infância como problema social no Brasil. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva, PESSANHA, Elina da Fonte. O Trabalhador carioca: estudos sobre trabalhadores urbanos do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed JC, 1995.

²¹ FAURE, Alain. A França Assombrada pelos Subúrbios. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 26 nov. 1995. Caderno internacional, p. 18.

| [Voltar](#) |

Trabalho e Educação no Projeto de Formação Profissional do MST ¹

Antonio Júlio de Menezes Neto

Professor de Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da UFMG e Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: ajmn@dedalus.lcc.ufmg.br

Antonio Julio de Menezes Neto. Trabalho e Educação no Projeto de Formação Profissional do MST. Este artigo trata da proposta de organização do trabalho do Movimento dos Sem-Terra, com ênfase na produção camponesa coletiva e agroindustrial e mostra como este Movimento pensa e coloca em prática a questão da educação e da formação profissional. Para tanto, analisa alguns dos princípios educativos do Movimento e descreve o funcionamento de uma escola de formação técnica em Cooperativismo, mantida pelo MST.

Pensar a sociedade brasileira sob a lente do trabalho e da educação é uma tarefa bastante complexa neste momento. As transformações ocorrem num ritmo acentuado, ao passo que permanecem as contradições básicas que envolvem o mundo do trabalho. Pretendo apresentar, ainda que de forma incipiente, uma análise desta complexa questão, principalmente num país de capitalismo dependente como o Brasil, e discutir como um movimento social, no caso o MST, posiciona-se frente à estas transformações.

Pretendo levantar questões acerca de um trabalhador que, teimosamente, tenta sobreviver no contexto do capitalismo brasileiro: o agricultor familiar. Não podemos esquecer que esta forma de trabalho está presente dentro das relações sociais de produção capitalista, sendo apresentada muitas vezes como subordinada à grande produção, outras vezes como capaz de baratear os alimentos consumidos nas cidades, garantindo dessa forma a acumulação em bens de produção duráveis e outras vezes como um projeto alternativo à grande produção patronal.

O certo é que o Brasil ainda tem a possibilidade de manter uma parcela da população no campo e, numa época de desemprego, este fato deveria ser visto como uma possibilidade de minimizar este sério problema. Mas na verdade não é isto que acontece. O trabalho no campo está diminuindo ano a ano, mesmo com toda a luta do MST Movimento dos Sem-Terra e do sindicalismo de trabalhadores rurais. Duas realidades contribuem para este processo. O latifúndio, conservador e excludente, cercando terra em busca de valorização, é certamente um dos lados da concentração da terra no Brasil. Mas a penetração do capitalismo no campo, acompanhado de uma política de valorização do capital sem levar em conta os trabalhadores, constitui a outra face do problema.

Creio ser impossível pensar as questões de trabalho e educação no campo, desconsiderando o mundo urbano e as grandes transformações em curso no mundo, mesmo que a questão rural possa ser vista na contramão da modernidade. Isto porque campo e cidade, urbano e rural, são produtos da mesma forma de reprodução das relações sociais de produção: o capitalismo. Portanto, este artigo não se propõe a realizar um recorte para o estudo específico da questão do campo, mas, ao contrário, de inserir o "rural" dentro das contradições gerais do capitalismo brasileiro e mundial.

O sujeito do campo, homem, mulher, jovem, criança ou idoso não é um sujeito à parte na nossa sociedade. É um indivíduo social contemporâneo, sujeito da modernidade, vivendo as conseqüências e contradições de nossa época. A cultura camponesa entrelaça-se à cultura urbana, unem-se, globalizam-se, mundializam-se.

Assim, o camponês contemporâneo precisa de um novo modelo social, econômico, político e cultural que, ao mesmo tempo que seja capaz de superar as contradições do capitalismo, incluídas as contradições cidade/campo, preserve sua identidade cultural. Hoje o campo não é demarcado apenas por ocupações agrícolas ou de pecuária. Existe a produção industrializada, o turismo e diversas ocupações não-agrícolas, como os profissionais da saúde, da educação, etc.

É neste sentido que trataremos da modernização do campo, inclusive com o desenvolvimento das chamadas novas tecnologias que, no contexto capitalista, desemprega. Mas é importante verificarmos esta questão no contexto das relações sociais de produção no campo, pois sabe-se que o avanço capitalista na produção de alimentos é devastador em termos de expulsão do homem do campo.

Nos países capitalistas centrais, a população camponesa é ínfima perto da população global. Na Europa, dificilmente encontraremos um país com mais de 10% da população no campo e nos EUA este número está por volta de 3%, apesar da importância que a agricultura ainda desempenha no conjunto da economia destes países.

O campo brasileiro, principalmente no período pós-64, também passou por este processo de modernização, hoje já conhecido como "modernização conservadora", pois dinamizou as forças produtivas à custa da expulsão do homem do campo, criando um dos maiores fluxos migratórios campo/cidade que o mundo já conheceu no espaço de 20 anos. É certo que o nosso país comporta realidades muito diferentes. Camponês pobre, camponês rico, assalariado, sem-terra e posseiro ainda são realidades no nosso contexto. Mesmo o MST convive com realidades diferentes nos seus assentamentos, com grandes cooperativas produzindo para o mercado convivendo ao lado da luta de trabalhadores pela simples sobrevivência.

Vivemos um período de profundas transformações sociais envolvendo a cultura, a produção, o mundo do trabalho, a ciência e a tecnologia. Os rumos deste processo são incertos, mas certas diretrizes podem ser apontadas, pois sabe-se que o processo de globalização dinamiza forças produtivas e despreza políticas sociais.

O MST

A sociedade brasileira, na primeira metade dos anos 80, será marcada pela reorganização política e sindical, com o aparecimento de novos partidos políticos e a entrada em cena do novo sindicalismo.

Também o movimento sindical de trabalhadores rurais levanta a bandeira da reforma agrária, discutida em seus congressos como a principal reivindicação do trabalhador rural. Surge, neste período, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra MST, no ano de 1985, fazendo críticas ao "legalismo" do sindicalismo oficial.

A questão da reforma agrária é uma importante questão social e econômica no Brasil, assim como em toda a América Latina, apesar da indefinição do termo. A verdade é que dentro destas palavras estiveram embutidos diversos projetos políticos, que iam desde os interesses camponeses propriamente ditos, até um projeto político mais global, envolvendo a resolução para o problema da pobreza, do emprego e da violência nas cidades. O sentido da reforma agrária ainda é motivo de diversos debates na sociedade brasileira.

Observamos ao longo da década de 80, e aprofundando na década de 90, que o capitalismo mundial passará por transformações estruturais na economia, na política, na cultura. Uma nova base técnica, com a revolução científica e tecnológica, com o desenvolvimento da engenharia genética, da biotecnologia, da robótica, impõe-se no mundo do trabalho e da produção.

A globalização da economia, da política e da cultura traz uma nova postura individualista e neoliberal, em que a competição e o mercado substituem as idéias de estado e de solidariedade. O desenvolvimento tecnológico, com os computadores individuais, Internet, TV a cabo, parabólicas, fax e celulares, faz a integração cultural da globalização e expansão capitalista. A crise da idéia socialista, junto com a avalanche ideológica pregando a vitória definitiva do capitalismo e do mercado, compõem o quadro dos anos 90.

Isto tudo não deixará de ter profundos reflexos na organização do trabalho. Os movimentos sociais entram em grave crise de identidade. Os partidos de esquerda e o movimento sindical, nos seus setores majoritários, retraem para propostas de resultado, corporativas, integradas e social-democratas. As idéias da globalização capitalista são apresentadas como irreversíveis.

Mas o MST, contra todas as expectativas, cresce e consegue se impor como um movimento social e sindical autônomo, lutando pela reforma agrária. Seus assentamentos, advindos das ocupações de terras, mostram um grau de organização e de produtividade bem satisfatórios, principalmente se considerarmos as dificuldades vividas pelo produtor pobre. É necessário ressaltar que, com avanços e recuos, o MST busca organizar a produção de forma coletiva, caminhando na contramão das idéias individualistas globalizantes e neoliberais, e propiciar condições de moradia, saúde e educação para o assentado.

A proposta política e educacional do MST, apesar de ter por base a reforma agrária, procura ir além, buscando organizar o trabalhador rural. João Pedro Stédile,² um economista que é uma das principais lideranças do MST, analisa que a reforma agrária é uma necessidade dos trabalhadores para reduzir a concentração da terra e alavancar o desenvolvimento da agricultura, construindo um novo modelo econômico. Afirma que a tecnologia de ponta nas indústrias traz o desemprego e que a reforma agrária estaria resolvendo pelo menos o problema da fome, mesmo dentro dos marcos do capitalismo.

É interessante observar que o modelo proposto por Stédile³ baseia-se numa postura de eficiência produtiva aliada a uma reforma social e política, desfazendo as análises que vêm no MST apenas um projeto de políticas sociais (o que, convenhamos, no contexto brasileiro não seria pouco).

Recente pesquisa da FAO,⁴ entidade ligada à ONU,⁵ constatou que a renda média das famílias assentadas chega a 3,4 salários mínimos mensais por família, mas onde existem agroindústrias em funcionamento, caso mais comum no sul do Brasil, mas não só, a renda média mensal sobe para 5,6 salários mínimos mensais.⁶

Em entrevistas concedidas a revistas nacionais, Stédile analisa a importância da cooperação agrícola para os assentados e o MST:

*"/.../ Todos os casos de assentamento que têm uma boa produção, uma alta produtividade e um crescimento econômico são coletivos. A política oficial do Movimento é estimular ao máximo a cooperação agrícola, nas suas várias etapas, porque os investimentos em comum para desenvolver essa cooperação agrícola exigem uma base político- ideológica mais avançada. É muito difícil conseguir que um camponês atrasado politicamente adira à cooperação agrícola. Com a cooperação agrícola há crescimento econômico nos assentamentos, e o resultado em vez de vir pelo aburguesamento, como muita gente poderia pensar, com o trabalho político, ele rende em militância."*⁷

*"A nossa proposta de reforma agrária não prevê só a terra. /.../ A terra é o ponto principal, mas a reforma é um amplo processo de desenvolvimento do meio rural . Além de alterar a estrutura superconcentrada da terra, tem que mudar a política agrícola, representada pelos preços, crédito e seguro, e garantir que estas três ferramentas contribuam para o aumento da produção e para a fixação da pessoal no campo. A reforma agrária tem de estar associada à agroindústria. Mas num outro modelo agroindustrial e não no atual, dominado por grandes monopólios multinacionais."*⁸

A respeito da proclamada ineficiência produtiva dos assentamentos, Stédile afirma que:

"Nós optamos e defendemos por desenvolver ao máximo o processo de mecanização, de tecnologia e de agroindústria. Se pudermos comprar o último modelo de trator, nós compramos. Lutamos e pressionamos para conseguir recursos para fazer investimentos. Altos investimentos. Não é só uma maneira de aumentar a produtividade do trabalho. É a única maneira de se desenvolver enquanto assentamento e se colocar como uma contraposição ao modelo da burguesia. Mesmo o processo de produção integrada é possível. Nós acabamos de fazer um assentamento lá no Rio Grande do Sul e fundamos uma cooperativa, que está discutindo um contrato com um frigorífico da cidade para entregar cinco mil frangos por mês. Isto é uma forma de integração, só que com bases políticas diferenciadas. A diferença é que o resultado do frango fica para nós e temos o poder de barganha de enfrentar o frigorífico." ⁹

Estas declarações mostram a preocupação de um dirigente do MST com um novo modelo econômico, social e político para a sociedade brasileira e apresentam uma possibilidade de permanência de uma forma de trabalho até certo ponto alternativo ao modelo existente, pois preserva o trabalho camponês, mas busca a inserção no movimento atual da sociedade.

Como exemplo de projeto agroindustrial produtivo do MST, cito a indústria de laticínios da Cooperoeste, localizada no município de São Miguel D'Oeste, em Santa Catarina. A agroindústria, inaugurada em setembro de 1998, terá capacidade de produzir 150 mil litros de leite longa vida por dia, gerando 70 empregos diretos e absorvendo a produção de 2.600 produtores da região. Esta usina foi fruto de uma ocupação de terra em 1985. A partir de então, os ocupantes começaram a discutir sobre a importância da agroindústria, encaminhando as discussões para a compra em comum de ferramentas e implementos agrícolas. Em 1996, em decorrência do surgimento de diversas associações de produtores, foi criada a Cooperoeste, produzindo leite em saquinho, queijo prato e mussarela, num trabalho cooperativo de diversas associações de produtores ligados ao MST. Ressalte-se que, além do laticínio, a Cooperativa possui pomares de laranja e pêssego e fábrica de doces e conservas.¹⁰

Outro exemplo, positivo, nas cooperativas agrícolas do MST, é a produção de sementes agroecológicas Bionatur, desenvolvida pela Cooperal ¹¹ cooperativa gaúcha fundada em 1992. Esta cooperativa produz sementes de cenoura, cebola, abóbora, pepino, quiabo, salsa, repolho, couve e brócolis. O trabalho é acompanhado por um agrônomo e as famílias são capacitadas em aplicação de tecnologia de ponta e agroecologia. Além das sementes, a cooperativa presta assistência aos produtores de leite, e pretende inaugurar um minifrigorífico para abate e industrialização da carne. A cooperativa possui ainda dois supermercados, um secador de cereais, um armazém e uma fábrica de ração de gado de leite e suíno.¹²

Estes exemplos são importantes para mostrar a viabilidade dos assentamentos. Se a proposta do MST é uma proposta integrada ao modo de produção capitalista ou se é um modelo alternativo, é algo que demanda tempo para responder. Sabe-se que o movimento busca uma alternativa política. Mas para encaminhar seu projeto cooperativo e político, o MST reconhece que necessita qualificar os seus componentes. É neste sentido que investe em um projeto educativo e em escolas de formação profissional.

O Trabalho e a Educação no Campo

O trabalho rural, historicamente, sempre foi considerado como desqualificado, sem necessidade de treinamentos mais profundos, ao contrário do trabalho urbano-industrial que sempre exigiu alguma formação para os trabalhadores. O pequeno produtor, vivendo uma realidade descapitalizada, não via necessidade de maiores investimentos em formação profissional. Era um aprendizado de pai para filho ou de técnicos do governo que iam ao campo ensinar novas técnicas, como os projetos de extensão rural.

Quanto aos sindicatos de trabalhadores rurais, observa-se pouca preocupação com esta questão. Possivelmente pela maior urgência da luta pela terra, a questão educativa e seus efeitos sobre o mundo do trabalho rural sempre tiveram pouca repercussão, apesar de notar-se um início de discussão acerca da reestruturação capitalista na produção agropecuária.

Nos anos 90, o mundo conhece uma nova reestruturação na economia, com o atual padrão tecnológico diferindo dos anteriores. O conhecimento hoje aparece como um elemento primordial, o que demanda maiores discussões acerca da qualificação do trabalhador, seja ele um pequeno produtor ou um assalariado na agroindústria.

Veiga afirma que:

"O novo paradigma tecnológico tende a reforçar o caráter artesanal da atividade agrícola, elegendo o conhecimento como o principal insumo do conhecimento. Será impossível acompanhar essa mudança com o atual sistema educacional à disposição dos agricultores. E por "sistema educacional" entende-se aqui tanto o ensino formado pelo desastroso ensino regular básico oferecido nas escolas rurais, a quase inexistente formação profissional e as debilitadas redes de extensão e/ou assistência técnica, quanto as relações desse tripé com o ameaçado sistema de pesquisa agropecuária/.../. Daí a importância de não separar artificialmente propostas sobre o ensino básico de propostas relativas à formação profissional e à assistência técnica /extensão rural."¹³

O MST dedica boa parte de suas atividades ao seu projeto educativo. Atuam nos assentamentos cerca de 1.500 professores, trabalhando com mais ou menos 50 mil alunos. Ressalte-se que são escolas públicas, mas sob a direção do MST. A única escola de formação profissional do Movimento é mantida com recursos próprios.

O projeto do MST apresenta o trabalho como um processo educativo. Este projeto baseia-se na premissa da íntima relação entre trabalho e escola no meio rural, ou seja, na realidade vivida, e nas análises da escola politécnica que marcaram as discussões acerca de "qual escola interessa aos trabalhadores", muito presentes nos anos 80. Deste modo, busca unificar a teoria com a sua prática.

No plano educacional, o MST apresenta nos "Princípios da Educação no MST"¹⁴ uma escola pensada no campo e não para o campo, valorizando a vida, a cultura e o trabalho de um camponês diferente do camponês tradicional.

Mas, observa-se que os princípios do MST para o seu projeto educativo aproximam-se das propostas da escola unitária, mesmo que adaptadas à sua realidade. O modelo escolar proposto estaria próximo da educação voltada para o mundo do trabalho cooperativo e agroindustrial alternativo preconizado pelo MST. Isto porque busca conciliar a importância que o sujeito camponês dedica ao trabalho no contexto da escola e as novas necessidades de formação profissional evidentes no mundo atual. Com isto, não estou dizendo que existe um direcionamento único, pois as realidades no campo são diversas e os princípios educativos do MST procuram contemplar e respeitar estas diferenças. Mas é claro que existem princípios que direcionam o projeto educativo, pois senão cairia num pragmatismo sem fim.

E é no sentido de resgate da politecnicidade¹⁵ adaptada à realidade do camponês, que o projeto educativo do MST busca romper com a milenar separação teoria/prática, manual/intelectual. Propõe que a educação seja omnilateral, múltipla, reintegrando as várias esferas da vida humana:

"Estamos defendendo então que a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um

modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer ."16

Os Princípios de Educação do MST 17 buscam romper com a velha lógica capitalista de fragmentação do conhecimento, sem perder de vista a disputa hegemônica pelo controle do conhecimento, da tecnologia, da ciência, trabalhando o objetivo de superar a simples resistência e apresentar propostas concretas, dentro dos princípios da escola unitária do trabalho. Deste modo, também o projeto educacional do MST seria alternativo ao projeto homogeneizador do capitalismo globalizado.

No livro "Coragem de Educar", publicado pela Fundep 18, uma Fundação educacional ligada ao MST, existe uma discussão acerca da cooperação agrícola, fundamental ao projeto educativo do MST.

Nesta discussão, apresenta-se a proposta de construção de agrovilas para tirar o trabalhador rural do isolamento e possibilitando a construção de escolas, postos de saúde e uma vivência social mais próxima. A produção e comercialização cooperativa seria a primeira forma e possibilidade de quebrar com o trabalho artesanal e de ter contato com o mercado, tendo sempre como objetivo a agroindustrialização dos produtos. Esta cooperativa deve ser uma forma de associação não-capitalista e, para este fim, seria necessária uma capacitação político-ideológica. Este processo cooperativo deve ser controlado pelos trabalhadores, desde a produção até a comercialização e a distribuição, incluindo pesquisa genética. Para isto, afirma-se, existe um desafio da escola para re-educar os sujeitos.

Esta re-educação, ainda conforme a Fundep 19 implica importantes discussões educativas, como a preparação para a produção, para o trabalho coletivo e para a popularização da ciência. Tudo isto dentro de uma radicalidade democrática, uma vivência ecológica, uma formação político-ideológica, uma revisão dos modelos tecnológicos, uma construção e vivência de uma ética solidária e a reconstrução da identidade cultural e popular. Vejamos textualmente algumas passagens:

"Isto quer dizer estabelecer uma ponte real entre o conhecimento popular e o conhecimento acadêmico. /.../ De modo geral a Academia não coloca como ponto de partida das pesquisas e da elaboração teórica a realidade da maioria da população. É preciso começar a produzir ciência a partir dos problemas do povo e para isso é preciso também preparar o povo para ser cientista. Garantir cientistas organicamente ligados às organizações populares." 20

"Re-valorização do trabalho como humanizador das pessoas. Todo o processo de denúncia da exploração e da alienação das pessoas pelo trabalho na sociedade capitalista acabou gerando uma atitude anti-trabalho. E a própria tendência das lutas dos trabalhadores pela diminuição das jornadas de trabalho acaba levando a maioria das pessoas a sonhar com uma sociedade onde se trabalhe o menos possível. /.../ Não se trata de endeusar o trabalho ou pregar uma superjornada porque trabalhar dignifica as pessoas. Mas faz parte da nossa ética a recuperação do valor do trabalho em dois sentidos: é o trabalho que gera riqueza não é possível implantar um novo projeto de desenvolvimento rural, sem a disponibilidade do conjunto dos trabalhadores de trabalhar muito; não é a carga de trabalho que vai diminuir durante um processo de mudanças revolucionárias, mas sim a relação dos trabalhadores com este trabalho, e portanto a apropriação dos seus resultados e a dignidade da vida pessoal e coletiva que através dela será conquistada. Ainda não se descobriu instrumento pedagógico mais eficiente do que o trabalho; é através dele que se forjam nossa consciência, nossos comportamentos ideológicos, nossa visão de mundo. Portanto, a vivência de novas relações de trabalho, onde os trabalhadores possam ser, enquanto coletivo, os sujeitos do processo produtivo, é condição objetiva da re-educação pessoal e deve ser experimentada por todas as pessoas, desde crianças." 21

Situar o processo educativo no trabalho, buscando centrar o conhecimento no mundo material da produção humana, é um importante passo para a superação do ensino tradicionalmente idealista. Principalmente para o trabalhador do campo, onde a escola já é vista como um espaço de trabalho. É importante observar que estas discussões educativas do MST são "princípios" e que de maneira nenhuma são aplicados de modo uniforme, até porque o movimento não consegue tal grau de organização.

Mas, como regra, tentam fazer da educação uma interação dialética entre teoria e prática, usando temas geradores. Afirmam que o objetivo da educação é preparar os sujeitos para a intervenção e transformação da realidade, objetivo este que seria mais do que apenas desenvolver a consciência crítica, pois o aluno deve ser capaz de passar da crítica à ação.

Deixam claro que não fazem uma defesa do pragmatismo e defendem o estudo de teorias elaboradas, mas tendo presente a finalidade prática destes estudos. Por isto, afirmam que:

"quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso com a sua vida, com o seu dia-a-dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com outras pessoas, não pode ser chamado de "bem-educado." ²²

Assim, plantar uma horta, criar pequenos animais, cultivar ervas que possam ser utilizadas com fins medicinais, são temas abordados nas diferentes disciplinas. Mas é importante observar que existe uma orientação para buscar conexões não apenas com a realidade local, mas sim com problemas nacionais e até internacionais, transitando do geral ao particular.

TAC: A Escola de Formação Profissional do MST

Mas como o MST tem trabalhado estas teorias, confrontando-as com a sua prática? É claro que de uma maneira conflituosa e diferenciada. Até porque, sabe-se, o movimento é pobre e luta com muitas dificuldades.

Mas é importante salientar que o MST mantém cursos de formação profissional nas áreas de Magistério no Rio Grande do Sul e no Espírito Santo e Técnico em Administração em Cooperativas no estado do Rio Grande do Sul e que nestes cursos procura-se vincular o processo de educação com algum tipo de inserção econômica.

Assim, ainda que de forma bastante sucinta, descreveremos alguns tópicos acerca do funcionamento destes cursos. Para este intuito, encontramos em Caldart ²³ e

Cerioli ²⁴ as principais análises a respeito dos cursos de formação profissional do MST, assim como as minhas observações coletadas em pesquisa de campo. ²⁵

Andrade ²⁶ salienta a importância destes cursos para o jovem rural, pois raramente a escola rural oferece além da 4ª série, e um curso de ensino médio significa a ampliação das possibilidades educativas. Também salienta que os cursos oferecem a possibilidade da escolha ocupacional para jovens que, apesar de viverem no campo, raramente encontram opção escolar relacionada com o trabalho na terra. Além disto, chama a atenção para o fato de ser uma escola localizada no sul do país, mas que recebe jovens de todo o Brasil, ampliando suas vivências para além do mundo do assentamento, trazendo-lhes uma nova experiência em termos culturais, disciplinares e de vida coletiva.

O curso de magistério é um curso supletivo que cumpre as exigências legais. Tem uma carga horária para ser cumprida em dois anos, divididos entre uma parte presencial (nas férias) e uma parte realizada a distância. Presentemente está sendo ampliado para dois anos e meio. Os alunos são jovens e adultos com alguma experiência de magistério e ligação com o movimento. Atualmente funciona em caráter nacional e exclusivo para educadores de assentamentos. Ressalte-se que, dentro de todas as suas limitações, procura preservar os princípios educativos do movimento.

O curso de Técnico em Administração de Cooperativismo é oferecido no município gaúcho de Veranópolis. Possui estatuto legal como um curso supletivo de Ensino Médio, tendo o MST, através do Iterra ²⁷ e da Concrab ²⁸, como responsável econômico, político e pedagógico. O curso é dividido em seis etapas, sendo obrigatório o estágio nos assentamentos e um trabalho monográfico final, defendido perante banca e colegas.

Surgiu em 1992, tendo por base um Laboratório de Curso (OFOC) dirigido pelo Professor Clodomir Santos de Moraes.²⁹ Este método surgiu na década de sessenta, nas ligas Camponesas, e foi recomendado pela OIT Organização Internacional do Trabalho e pela FAO. Atualmente este método sofre diversas críticas devido a sua ortodoxia,³⁰ inclusive por parte de dirigentes do MST, mas ainda é importante no contexto pedagógico da formação profissional dos Sem-Terra.

Até o ano de 1997 haviam iniciado o curso 233 alunos, sendo que a grande maioria era proveniente do sul do Brasil e indicada pelo MST. Também existem alunos encaminhados por sindicatos de trabalhadores rurais e por cooperativas urbanas. Mas o processo de seleção é dificultado, nos assentamentos, por existirem poucas pessoas com o ensino fundamental completo.

O curso trabalha com três eixos interligados: a organização da cooperativa, a qualificação técnica e a educação geral humanística. O recurso financeiro é repassado pela Concrab para os alunos. Os professores não possuem contrato fixo, sendo contratados por cada etapa do curso. Existem também professores contratados por aula, mas na maioria dos casos, os professores se oferecem, voluntariamente, para lecionar, por simpatia política pela luta dos sem-Terra. O professor é avaliado, sendo que a habilitação é indispensável. Sendo aceito, a direção da escola orienta o professor acerca da proposta da escola, a metodologia de ensino e de avaliação. A direção da escola admite que o fato de o professorado não ser fixo pode causar desencontros entre eles, prejudicando uma maior integração entre as diversas disciplinas, pois muitas vezes esses professores moram até em outros estados do Brasil. Cabe ao setor pedagógico da escola tentar garantir ao máximo esta difícil integração.

Inicialmente, na escola, o Animador Pedagógico é o contato dos alunos, mas, com o desenrolar do curso, ele afasta-se, para não criar dependência. Na primeira turma, os alunos foram inicialmente desafiados, pelo Animador Pedagógico, a montarem uma empresa real, que deveria, inclusive, manter financeiramente uma parte do curso. Esse patrimônio real que os alunos deveriam gerir implicava o movimento pedagógico de prática e teoria dentro da escola. A relação dos alunos, a seguir, ficava sendo com a EAP (Empresa de Assessoria Pedagógica). Esta empresa, que era contratada pelos alunos, deveria dar consultoria sem tutela, responsabilizando os alunos pelo andamento do empreendimento. Os estudantes deveriam ir passando de um estágio inicial de anomia e descontrole, para um estágio de planejamento e organização final. Este processo mostrou-se complexo, fazendo com que alguns alunos evadissem no meio do curso. Assim, a forma de gestão sofreu modificações, devido às dificuldades enfrentadas, e hoje toda a escola é "a empresa".

Os alunos recebem, inicialmente, os conteúdos teóricos. Nestas teorias iniciais, discute-se a organização do trabalho. Os alunos são desafiados também a montar um jornal ou boletim informativo para circular na escola e devem elaborar um plano de trabalho, pois a proposta da escola é que seja autogerida pelos alunos. Eles é que devem decidir, e aprovar em assembléia, a proposta metodológica, as oficinas, a produção e a comercialização.

A escola, cujo nome é Josué de Castro ³¹ visa implantar e consolidar empresas associativas rurais e tem como objetivo desenvolver a consciência organizativa e a mentalidade empresarial e ética, capacitar os alunos na gestão empresarial cooperativa, aprofundar conhecimentos sobre a proposta do sistema cooperativista autogestionário dos assentados, desenvolver habilidades pedagógicas para a cooperação e ampliar o horizonte dos alunos para o entendimento da realidade.

Para não deixar de viver a prática do trabalho, realizam viagens e em cada etapa do curso existe um período chamado de TC (Tempo-Comunidade), em que o aluno deve fazer estágio num assentamento. No TE (Tempo-Escola) o aluno passa dois meses em cada etapa, envolvido em atividades de aulas, oficinas, culturais, estudo e participando da empresa que gerem. Esta etapa é dividida em diversos tempos: Tempo-Aula (5 horas-aula por dia), Tempo-Trabalho, Tempo-Oficina, Tempo-Educação Física, Tempo-Reflexão Escrita, Tempo-Estudo, Tempo-Verificação de Leitura, Tempo-Cultura, Tempo-Formatura, Tempo Lazer. Andrade observa que:

"Nos moldes alternativos de funcionamento da escola, o TEMPO-ESCOLA configura-se como um novo processo de socialização que ultrapassa os laços familiares e comunitários. Duplamente entre pares, na condição de jovens e de assentados, eles vivem um processo de transformação através do ensino direcionado e vivenciado na prática. Não só na prática do gerenciamento de uma cooperativa, mas também na prática social de compartilhar, solidarizam-se com seus pares, unidos num só objetivo: formarem-se e capacitarem-se." ³²

Conclusão

Neste período de transformações sociais, tecnológicas, econômicas e políticas, a discussão acerca do papel da educação e da formação profissional, torna-se fundamental para o mundo do trabalho. E, nesse sentido, o MST busca demarcar uma proposta política-pedagógica que, presa a uma materialidade, apresenta a escola como uma relação social concreta. Mas esta materialidade não pode cair no equívoco de valorizar apenas o imediato, o local, para não perder o vínculo com a realidade concreta mais ampla.

O MST apresenta sua proposta político-pedagógica, que critica a fragmentação e que não busca apenas a qualificação de mão-de-obra para a hipotética inserção no mercado capitalista globalizado. Mas, ao contrário, está procurando caminhos alternativos a um sistema excludente, buscando resgatar valores presentes na escola politécnica.

Esta proposta não perde de vista a nova organização do mundo do trabalho, mas pretende inserir-se dentro de um sistema onde os trabalhadores novamente "entrariam em cena".

Notas

¹ Este artigo faz parte de minhas reflexões realizadas para o doutoramento na USP.

² STÉDILE, João Pedro. João Sem Terra. Revista Atenção, São Paulo, v. 2, n. 6, 1996.

³ Id. *ibid.*

⁴ FAO. Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação.

5 ONU. Organização das Nações Unidas.

6 Fonte: Agenda MST 1997.

7 STÉDILE, João Pedro. Os Sem-Terra. Teoria e Debate, São Paulo, n. 9, jan./mar. 1990. p. 11.

8 Id. O MST é um movimento social. Cadernos do Terceiro Mundo, Rio de Janeiro, n. 197, nov./dez. 1990. p. 24.

9 Id. Os Sem-Terra. Teoria e Debate. São Paulo, n. 9, jan./mar. 1990. p. 12.

10 JORNAL dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, São Paulo, v. 17, n. 183, out. 1998. p. 6.

11 COOPERAL Cooperativa de produtores assentados, fundada em 1992, tendo hoje 550 famílias associadas, localizada no município gaúcho de Hulha Negra.

12 JORNAL dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. op. cit., p. 15.

13 VEIGA, José Eli. Um repto ao agrobusiness. Folha de São Paulo, São Paulo, 1995. Caderno Dinheiro, Opinião Econômica.

14 PRINCÍPIOS da Educação no MST. Cadernos de Educação, São Paulo, n. 8, jul. 1996.

15 O termo politecnia não é usado nos documentos do MST, mas, adaptando-o à realidade das cooperativas agrícolas e dos assentados, entendo que existe uma aproximação entre a proposta de formação profissional do MST e os princípios da politecnia.

16 PRINCÍPIOS da Educação no MST. op. cit., p. 8.

17 Id. ibid

18 FUNDEP. Coragem de educar. Petrópolis: Vozes, 1994.

19 Id. ibid.

20 Id. ibid., p. 32.

21 Id. ibid., p. 41.

22 PRINCÍPIOS da Educação no MST. op. cit., p. 10.

23 CALDART, Roseli S. A formação dos trabalhadores no MST: um estudo sobre o curso técnico em administração de cooperativas. Porto Alegre, 1996. Mimeo.; Id. Educação em Movimento. Petrópolis, Vozes, 1997; Id. Formação de Educadoras e Educadores no MST: um currículo em movimento. Contexto e Educação, Ijuí, n. 47, p.35-61, jul./set. 1997.

24 CERIOLI, Paulo. Educação para a cooperação: experiência do curso técnico em Administração de cooperativas do MST. São Leopoldo: UNISINOS-RS, 1997. Monografia do Curso de Especialização Superior em Cooperativismo.

25 Pesquisa de campo realizada em março de 1999, na escola Josué de Castro, em Veranópolis, RS.

26 ANDRADE, Márcia R. de O. O MST e a educação: a perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do movimento. In: STÉDILE, João P. (Org). A reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

27 ITERRA- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa em Reforma Agrária-, entidade educacional ligada ao MST. O ITERRA foi criado em 1995, em Veranópolis-RS, para ser a mantenedora do Curso Técnico em Administração em Cooperativas(TAC).

²⁸ A CONCRAB (sistema cooperativista dos assentados) é a promotora do curso, mediado pelo ITERRA, que é uma entidade educacional ligada ao MST.

²⁹ MORAES, Clodomir S. A capacitação massiva: uma proposta para o desenvolvimento rural. Porto Velho: EMATER-RO, 1989; Id. Elementos para a teoria da organização no campo. São Paulo: MST, 1996. (Caderno de Formação, n.11)

³⁰ Ver: STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. Brava Gente. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999,

³¹ Médico, geógrafo e sociólogo brasileiro, autor entre outros livros do clássico "Geografia da Fome", em que denuncia a pobreza no Brasil. Teve seus direitos políticos cassados em 64, pelo golpe militar. Faleceu em 1973.

³² ANDRADE, Márcia R. de O. op. cit., p. 259.

| [Voltar](#) |
