

O PLANFOR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: A SUBALTERNIDADE REITERADA

GT EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTOS (18)

AUTORA: JAQUELINE PEREIRA VENTURA – UFF

Este estudo focalizou, predominantemente, dentro da multiplicidade de ações componentes do amplo universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a experiência desenvolvida no âmbito do Ministério do Trabalho: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que atua com formação profissional de nível básico. Tal plano ocupa, atualmente, papel central no cenário das políticas públicas no Brasil, uma vez que se relaciona com dois problemas de importância capital: o desemprego e a carência de escolaridade da população.

O trabalho teve por objetivo geral, compreender os processos que resultaram na redefinição das políticas públicas para a EJA, isto é, aquela que se direcionou de uma perspectiva ajustada ao modelo desenvolvimentista para uma perspectiva adequada ao modelo competitivista. Consideramos que, no processo mais amplo de transição de um modelo ao outro, a educação passou de uma tentativa de ajustar-se às exigências do padrão fordista de acumulação para a tentativa de adequar-se ao referencial de flexibilização e globalização. Inserida, nesse contexto, a EJA também sofreu mudanças significativas e para analisarmos algumas delas, tomamos como referência investigativa o PLANFOR, por considerá-lo representativo da concepção política e pedagógica que está sendo construída pelo governo brasileiro para essa modalidade de educação desde o início dos anos 90. Defendemos a idéia de que as ações desenvolvidas pelo PLANFOR, no âmbito da EJA, contribuem para reiterar, sob novas bases, a subalternidade das classes populares.

Algumas questões tornaram-se prementes no início deste trabalho e orientou-o todo o tempo: qual o sentido social, político e pedagógico das políticas do PLANFOR e quais as suas implicações para os jovens e adultos trabalhadores? Qual o significado de estreitar-se, atualmente, ainda mais a compreensão do educativo e/ou da qualificação,

desvinculando-os da dimensão ontológica¹ do trabalho, reduzindo-os ao economicismo do emprego, agora, redefinido sob a forma da empregabilidade?

Entendemos que a relação entre Trabalho e Educação e a Educação de Jovens e Adultos não pode reduzir-se ao atendimento das demandas imediatas do mercado. Por isso consideramos necessária uma análise crítica sobre as atuais modificações nas políticas para a educação de jovens e adultos, tentando descortinar o caráter falseador de seu uso como estratégia de combate ao desemprego, principalmente, se desvinculada de políticas de geração de emprego e renda.

Nessa perspectiva, o trabalho de dissertação foi desenvolvido, buscando atingir os seguintes objetivos fundamentais:

- a) compreender os processos que resultaram nas recentes alterações conceituais, políticas e pedagógicas das iniciativas públicas para a educação de jovens e adultos, saídas de um modelo adequado à ideologia desenvolvimentista para um outro, adequado à ideologia da competitividade
- b) analisar os processos de criação e implantação do caso específico do PLANFOR e suas implicações no âmbito da educação de jovens e adultos.

O processo da pesquisa foi relatado em quatro capítulos. O primeiro teve um duplo caráter: o de ser uma síntese com sentido formativo e, ao mesmo tempo, o de delinear a materialidade na qual pôde ser apreendida a mudança de enfoque na EJA. Assim, discutimos a crise atual do capitalismo, o seu processo de reorganização e a construção de uma nova sociabilidade no Brasil – *télos competitivista* (RODRIGUES, 1998) –, dentro de uma ótica subalterna ao núcleo orgânico do capital (ARRIGHI, 1997). O breve inventário dessa materialidade indicou que, no mundo e no Brasil, guardadas as especificidades das diferentes regiões e países, observa-se um período de amplas e profundas transformações nas mais diferentes dimensões: avanço científico-tecnológico, progressiva substituição dos modelos de regulação social, profundas mudanças no interior dos processos de trabalho, reorganização dos Estados, etc.

¹ Na dimensão ontológica “o trabalho é um processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”. (MARX, K. *O Capital*. RJ: Civilização brasileira, 1980)

Trata-se, historicamente, de dois momentos bastante distintos. Um primeiro, denominado "Era de Ouro" (HOBSBAWM,1995), período de amplo crescimento econômico, no qual os países centrais do sistema capitalista atingiram estabilidade social e econômica, caracterizado pela produção e consumo em larga escala e pela perspectiva do "pleno emprego" para os trabalhadores. Um segundo, iniciado por volta da primeira metade da década de 1970, no qual nos encontramos ainda hoje, denominado "Globalização ou Mundialização da Economia" (DREIFUSS,1996; CHEISNAIS,1996; IANNI,1996), sustentado pelas chamadas "Políticas Neoliberais", que corresponde a um momento de crise do sistema, caracterizado pela reforma da estrutura estatal, pela supressão de direitos sociais construídos no período anterior, pelo desemprego estrutural e pela submissão quase irrestrita ao mercado.

No caso brasileiro, a intensa mobilização da luta contra a ditadura e, posteriormente, nos anos 80, os debates travados no processo constituinte, retardaram as políticas de ajuste. É nos anos 90, com o governo Collor de Mello, e de forma mais competente com o atual governo, que esse processo se inicia. Com efeito, a partir dos anos 90, aponta-se para um processo de reestruturação econômica e de intervenção no Estado afinado com o ideário neoliberal. Juntamente com o discurso de modernização do país, observa-se também a proclamação da falência do modelo de desenvolvimento e a construção de uma nova regulamentação da economia; seus efeitos se fazem sentir, por exemplo, no enfraquecimento dos direitos trabalhistas, na deteriorização da já precária qualidade de vida da população, no processo de privatização, etc.

O segundo capítulo buscou reconstruir alguns elementos da história da educação dos trabalhadores, visando a apreender como essa se vem construindo. O aspecto específico que se buscou realçar foi o de relacioná-la tanto com as mudanças ocorridas no processo de industrialização do País, quanto com as ações e políticas de qualificação profissional, sinalizando para uma concepção ampliada da Educação de Jovens e Adultos.

Compreendemos a EJA sob uma visão que envolve tanto a alfabetização e a Educação Básica de adultos, quanto às atividades voltadas para a profissionalização, ressaltando ter sua origem e trajetória marcada, no Brasil, por duas características: em primeiro lugar, sempre foi uma educação destinada aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, e, em segundo, ter-se constituído, historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso, quando

consideramos que uma imensa maioria foi e está excluída até mesmo desta estrutura dual, ou seja, grande parcela da população, que, nem a esta “educação de classe”, teve acesso, aprofundando o caráter classista e discriminatório da sociedade brasileira.

Assim, o primeiro momento do capítulo trata da realização das grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, destacando-se, também, a criação, e, principalmente, o fortalecimento e ampliação da estrutura de formação profissional empresarial. O segundo momento tem como referencial os projetos e experiências que envolviam a participação popular, particularmente na conjuntura anterior ao golpe civil-militar de 1964. Tratamos, portanto, nesta seção das experiências que visavam à promoção da cultura e da educação popular, como as atividades de alfabetização de Paulo Freire, a atuação dos vários Centros Populares de Cultura (CPC), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e o Movimento de Educação de Base (MEB), especialmente, na sua primeira fase. O terceiro momento tem como marco os movimentos implementados a partir da ditadura civil-militar, como a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), além de salientarmos, também, o Programa de Preparação de Mão-de-Obra, implementado pelo Estado. Por fim, o quarto momento, alude às experiências empreendidas no processo de democratização; sinalizando um momento de ausência de ações governamentais no âmbito da EJA, seguida por um processo de redefinição, no qual apontamos o PLANFOR, como melhor expressão, da identidade que está se construindo atualmente para Educação de Jovens e Adultos.

Em síntese, no Brasil, no âmbito da EJA, o Estado pôs em prática, por um lado, a qualificação/treinamento/formação profissional, executadas, em especial, pelas instituições do chamado Sistema S (principalmente SENAI e SENAC), financiadas com recursos públicos; por outro, pretendeu combater o analfabetismo, realizando grandes campanhas de alfabetização, predominantes do final da década de 40 a década de 80. Apenas na conjuntura de 60 a 64, surgiram experiências centradas na valorização da cultura popular.

Todas as experiências ressaltadas caracterizam-se por serem dirigidas a adultos analfabetos ou de baixa escolarização, apresentando em comum – quer se pretendam para a conservação, quer para transformação da sociedade – ações no âmbito da educação básica e do treinamento técnico para o trabalho. A ênfase e a compreensão do que seja cada uma das vertentes variam, quantitativa e qualitativamente, de acordo

com as demandas e necessidades do momento histórico específico. Assim, com esse pressuposto, destacamos, do quarto momento, e a tomamos como referência investigativa, a experiência desenvolvida no âmbito do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), por representar, em nossa percepção, a concepção político-pedagógica hegemônica na EJA nos anos 90.

Ao analisarmos as políticas públicas para a educação de jovens e adultos na última década, percebemos que esta não só tem-se caracterizado pelo aspecto irregular, fragmentário e compensatório, como também pelo afastamento do poder público quanto à definição e implementação de políticas que possam, efetivamente, garantir essa modalidade educativa. As políticas e diretrizes do MEC para a área, nos tempos de hoje, praticamente se restringem à sugestão e a oferta de materiais didáticos a quem se interessar por desenvolvê-la. Se bem que financie, de forma eventual, alguns projetos com recursos do FNDE, nas áreas de capacitação de recursos humanos, aquisição de material escolar e reprodução de material didático, parece-nos evidente que tal forma de lidar com o problema é insuficiente, além de inadequada, tendo em vista a amplitude da carência educacional da população jovem e adulta do País, sinalizando, pois, a inexistência de uma política eficaz para o enfrentamento da questão.

Na LDB, apesar da substituição da denominação Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, na prática, esta ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, visto não terem sido garantidas na lei questões fundamentais, como frequência, duração dos cursos, financiamento e responsabilidades. Ao mesmo tempo, observa-se a predominância da lógica de se atribuir à escola, o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, delineando-se, como objetivo para tal instituição, qualificar e requalificar mão-de-obra, de modo a atender às exigências do mercado, mantendo-se, dessa forma, o caráter descontínuo da política educacional a ela referente.

Pelo que se viu, nos anos 1990/2000, a nova identidade com que a EJA se apresenta é bastante heterogênea, fragmentada e complexa: diferentes experiências e modalidades são desenvolvidas por variadas entidades e através de diversas fontes de financiamento.

Observa-se, assim, atualmente que entre as diversas experiências, existem ações desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos quanto da sociedade civil. As ações governamentais vinculam-se ao Ministério da Educação (principalmente, ações ligadas às secretarias municipais e estaduais de educação, dependendo das prioridades

de cada administração); ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA²), ao Ministério da Saúde (PROFAE) e ao Ministério do Trabalho (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR). Aquelas desenvolvidas no âmbito da sociedade civil organizada³ apresentam uma diversidade ainda maior: iniciativas vinculadas às representações de empresários (Sistema "S", Telecurso 2000⁴, etc.); ao Movimento Sindical, com experiências desenvolvidas por centrais, confederações e sindicatos (Integrar, SEMEAR, Integração⁵, etc.); a demais representações de trabalhadores como, por exemplo, experiências de EJA desenvolvidas pelo MST; e, além dessas, a outras tantas, traduzidas nos mais diferentes projetos desenvolvidos por universidades privadas, ONGs e instituições religiosas, etc. Tudo isso leva-nos a concordar com as considerações do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA - realizado em Campina Grande (PB), em setembro de 2000, particularmente quando afirma:

Os participantes do II ENEJA (...) manifestam a sua indignação com a recusa do governo federal, através do MEC, em implementar uma política educacional que contemple efetivamente a educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação básica.

A atual política governamental no atendimento à educação de jovens e adultos encontra-se dispersa em órgãos como o Ministério do Trabalho, o Ministério da Reforma Agrária e o INCRA, o Ministério da Educação e se realiza em programas de cunho compensatório e projetos com caráter de campanha – a exemplo da Alfabetização Solidária e do PRONERA – que não atendem às demandas sociais, geram descontinuidade e repercutem negativamente no trabalho pedagógico (II ENEJA, 2000:4).

Estudar a “nova” identidade da EJA parece levar-nos, cada vez mais, a vê-la como bastante ampla, fragmentada, heterogênea e complexa: além das diferentes

² Este Programa desenvolve ações de educação de jovens e adultos em assentamentos de Reforma Agrária. Algumas das suas atividades têm sido: a alfabetização de jovens e adultos, o ensino fundamental, a capacitação de monitores locais, a produção de materiais didático-pedagógicos, etc. (www.pronera.gov.br)

³ A maioria das iniciativas desenvolvidas no âmbito da sociedade civil ocorre com financiamento público, principalmente, advindo do FAT, que as elege, financia e avalia.

⁴ Constituindo-se em um atendimento para jovens e adultos em nível fundamental, médio e profissionalizante, o Telecurso 2000 é um programa de educação a distância, em convênio firmado, em 01/06/1995, entre o MEC e a Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp) e a Fundação Roberto Marinho.

⁵ Os três exemplos citados são desenvolvidos pela Central Única dos Trabalhadores (CUT).

entidades que propõem alguma atividade na área, destaca-se – e este é o interesse específico deste trabalho – o grande número de experiências atualmente desenvolvidas com recursos provenientes do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT). Tais ações parecem estar voltadas para inúmeras iniciativas: – alfabetização, educação básica e/ou cursos profissionalizantes (educação profissional de nível básico) –, todas orientadas pelo mesmo princípio: a fugidia noção de empregabilidade.

A concepção de EJA, aligeirada e submetida à lógica imediata do mercado, defendida pelas forças conservadoras, hegemônicas nos anos 90, mantém o caráter descontínuo, irregular, fragmentado e compensatório da política educacional brasileira dirigida para essa modalidade. Semelhante a essa lógica, as diretrizes do MEC têm-se caracterizado por incentivar outros setores do governo e da sociedade civil a assumir ações nessa área. Isto faz com que, entre outros problemas, as fontes de financiamento governamentais se dispersem, desequilibrando-se a distribuição de recursos, conforme o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 1999, já ressaltava:

A inexistência de uma política nacional de EDJA, coerente e articulada, contribui para fragmentar e dispersar a alocação de recursos para a área. Conseqüentemente, registra-se no âmbito da EDJA, uma distribuição desigual de recursos entre entidades públicas e privadas acarretando a existência de programas, projetos e outras ações que dispõem de significativo montante de verbas e de outros que se realizam com absoluta precariedade de recursos. Um exemplo dessa desigual distribuição de recursos está nas verbas alocadas pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT ao MTb, para a execução de programas de qualificação profissional, em contraste com os recursos alocados para a EDJA pelo MEC (I ENEJA.1999:4).

Consideramos que a identidade que se vem construindo para a educação de jovens e adultos ilustra, de forma emblemática, as mudanças vivenciadas, de uma maneira geral, pela educação: tanto em uma como na outra, as mudanças as relacionam, de forma linear, ao mercado de trabalho – ordenadas sob a ótica do *télos* do Brasil competitivo. Desse modo, percebemos, nos anos 90, a inauguração de um novo momento na educação, comparável, em sua dimensão, às mudanças ocorridas a partir de meados dos anos 60, que, de maneira semelhante, associavam educação às necessidades do setor produtivo – no entanto planejada sob os cuidados do *télos* do Brasil

desenvolvido. Em outras palavras, da ideologia desenvolvimentista à ideologia competitivista, observamos que a educação passou de uma tentativa de adequar-se às exigências do padrão fordista para, após profunda reformulação, a tentativa de adequar-se ao referencial de flexibilização e globalização. Assim, se, ao longo dos anos 60 e 70, a Teoria do Capital Humano dominou fortemente a educação, na década de 90, o que podemos perceber é que conceitos como competências e empregabilidade⁶ podem estar configurando um ressurgimento ou uma neo-Teoria do Capital Humano⁷.

Dessa significativa diversidade destaca-se, pelo número expressivo de agentes executores, de alunos atendidos e de recursos envolvidos, o PLANFOR, cuja estrutura, de um modo geral, parece demonstrar sua submissão ao “ethos empresarial” (RUMMERT,2000). Efetiva-se, aqui, um enorme contraste com a perspectiva da pedagogia do oprimido desenvolvida por Paulo Freire. Essa tem como eixo a conscientização e a emancipação do sujeito aluno/trabalhador adulto enquanto sujeito social e coletivo. A atual concepção pauta-se pelo horizonte individualista e da submissão.

Por isso, o terceiro capítulo visou conhecer o PLANFOR, recompondo sua trajetória, sua estrutura e seus objetivos, discutindo o caráter, por nós considerados como falseador de suas premissas, exemplificado pela relação linear que nele se estabelece entre qualificação e emprego. Percebemos que, num contexto de crise, precarização do emprego e ampliação da concorrência entre os trabalhadores, o PLANFOR é considerado, equivocadamente, como alternativa à exclusão social e de combate ao desemprego e à pobreza, vividos pela parcela da classe trabalhadora mais vulnerável.

Sob a hegemonia da ideologia neoliberal, implementa-se, no cerne das reformas do Estado, a da educação profissional, consolidando-se uma “divisão de tarefas” entre o MEC e o MTb. Nela, a formação profissional dos trabalhadores com maior qualificação – ou seja, a de nível técnico e tecnológico –, está sob a

⁶ “O conceito de empregabilidade tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas de integração dos sujeitos a realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competências” (MACHADO, 1998. ap FIDALGO, F. *A Formação Profissional Negociada: França e Brasil anos 90*. SP: Anita Garibaldi, 1999: 22)

⁷ Ver RODRIGUES, J. Da Teoria do Capital Humano à Empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. In: **Trabalho e Educação**. Revista do NETE/UFMG, nº 2, BH, ago/dez, 1997.

responsabilidade direta do MEC; já para os trabalhadores com baixa ou nenhuma qualificação, é oferecida a formação profissional de nível básico, sob a responsabilidade do MTb, por meio do PLANFOR. Tal hierarquização não é exclusiva do setor governamental, já que, no âmbito empresarial, seu sistema de formação tem radicalizado essa tendência, e priorizado, acentuadamente, a oferta de cursos para os trabalhadores com maior qualificação. Diante disso, concluímos que, de acordo com essa nova divisão de trabalho na área da educação, o PLANFOR responsabiliza-se pela preparação para o trabalho simples da atual geração de trabalhadores.

Finalmente, nossas análises apontam que a nova educação profissional e, particularmente, seu nível básico (que trata, na verdade, da educação de jovens e adultos), orienta-se pelo conceito de empregabilidade. Como consequência, tem ocorrido um processo de individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável por buscar suas competências, a serem alcançadas, segundo o discurso governamental, com o desenvolvimento das habilidades básicas, das habilidades específicas e das habilidades de gestão. Tais competências seriam potencializadoras do empreendedorismo na economia “dada”. Entretanto o que, de fato, ocorre, é, por um lado um processo ideológico naturalizador da exclusão social e, por outro, a tentativa de redução do processo educativo a um mecanismo instrumental e adaptativo voltado para a integração periférica ou informal no mercado de trabalho.

Observa-se, pois, a configuração de uma proposta de formação para o trabalho que se propõe a estar totalmente separada da educação formal e escolarizada. A criação do PLANFOR, mesmo sem inaugurar tal política, a nosso ver, representa, atualmente, o ápice de um processo que se vem consolidando no País, desde o início dos anos 90, processo de atrelamento às proposições econômicas e políticas dos organismos internacionais, para os quais o problema da educação é tratado de forma minimalista, numa perspectiva pragmática e de alívio à pobreza, como demonstram vários estudos, alguns deles mencionados nesta dissertação.

Nossos estudos têm evidenciado que, ao se atribuir prioridade à universalização do ensino fundamental para as crianças e, ao mesmo tempo, oportunizar uma forma dos jovens e adultos terem um contato aligeirado (pontual e fragmentado) com noções de educação fundamental está-se atendendo à demanda empresarial quanto à ampliação da educação da força de trabalho, sem romper, contudo, com a histórica

segmentação do nosso sistema educacional: socializa-se a base, mantendo-se, porém, inacessível o vértice para a maioria dos brasileiros.

Por fim, no quarto capítulo, indicamos, que o eixo central do PLANFOR localiza-se na cristalização da idéia de que “*ser educado é ser empregável*”. Em outras palavras, sua marca parece estar na difusão de que as pessoas devem buscar, na educação, competências e habilidades que as dotem da possibilidade de empregabilidade. Fez-se necessário, nesta última parte, situar, embora brevemente, a abordagem das competências como modelo pedagógico, no contexto de crise do assalariamento (CASTEL,1999) e da emergência do fascismo social (SANTOS,1999). Sinalizamos para o fato de que o Estado brasileiro e os setores burgueses a ele vinculados, num momento de fragilização da classe trabalhadora, em que prevalece o fascismo da insegurança, oferecem à população marginalizada e excluída, tanto de educação quanto de trabalho digno, a “promessa de inclusão”, num processo de verdadeira “venda de ilusão”; atribuindo à educação um papel fundamental nesse processo.

No início dos anos 90, a reorganização da política educacional no Brasil, vinculada à reforma neoliberal do Estado brasileiro, empreendida em nome da necessidade de promover o ajuste à globalização e à competitividade internacional, configurou uma nova divisão de trabalho na educação, a qual alterou significativamente o modelo anteriormente existente (de 1930 a 1989). No caso da analisada experiência da EJA, o PLANFOR, pudemos percebê-lo, situando-o na formação para o trabalho simples da atual geração de trabalhadores. Na verdade, tal plano vem significando uma opção política que, em sintonia com a reforma da educação, de um modo geral, aponta para, no quadro internacional da divisão do trabalho, uma formação voltada para as atividades “neuromusculares” (ARRIGHI,1997). Sua formulação parece reiterar, sob novas bases, a subserviência da educação aos interesses do capital e, no âmbito específico da EJA, uma educação de segunda categoria, destinada aos subalternizados da sociedade brasileira. Se isto faz sentido, e nos parece que faz, as reformas educativas no seu âmbito mais amplo e, em particular a formação profissional, estão amplamente coerentes com a opção de sermos uma economia inserida no mercado mundial de forma associada e subordinada.

Ao longo da análise que pudemos fazer, principalmente, dada à contemporaneidade da experiência tratada, um conjunto de questões continua

desafiando à crítica, tanto no sentido de evidenciar a realidade das políticas do PLANFOR, seus equívocos e limites, quanto da busca de possibilidades e perspectivas opcionais deles decorrentes.

Numa tentativa de síntese, levantamos algumas reflexões a partir de considerações que pretendemos aprofundar em outro momento ou mesmo deixar como apontamentos para outras pesquisas, particularmente, nas áreas de Trabalho e Educação e de Educação de Jovens e Adultos:

- As reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 90 configuram a construção de uma identidade em novos moldes, tanto para a Educação Profissional quanto para a Educação de Jovens e Adultos. Sabemos que tanto uma como outra sempre foram formatadas como uma educação de classe: uma educação para os trabalhadores ou subalternizados na sociedade. Tal educação assumiu características diferentes, em cada momento histórico, em função dos contornos e demandas do capital, realizando-se sob diversas formas e modalidades, de acordo com as exigências de capacitação para o trabalho simples.
- Historicamente, as áreas de Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos cresceram e consolidaram suas ações e núcleos de pesquisa, a partir de enfoques diferenciados, observando-se um escasso diálogo entre si. Como decorrência prática e teórica, a primeira delas, grosso modo, tem tratado da educação profissional, dos processos educativos e do trabalho no mundo da produção, e a segunda, tradicionalmente, tem cuidado da alfabetização e da ampliação da escolaridade numa perspectiva reparadora (reposição de uma escolarização não ocorrida no momento “certo”).
- O novo modelo que se está construindo para ambas caracteriza-se, de um lado, por uma ampliação conceitual e, por outro, por um reducionismo ou fragmentação das ações, podendo verificar-se, ainda, sob o aspecto do conteúdo, uma aproximação entre uma e outra. Tal aproximação vem ocorrendo, acreditamos, devido à educação da força de trabalho estar assumindo um caráter indispensável para a produção capitalista nos dias atuais.
- Como decorrência, percebemos uma aproximação dessas modalidades. Embora tal aproximação seja necessária, ela tem ocorrido sob a ótica utilitarista e pragmática do mercado, calcando-se na fugidia idéia da empregabilidade. Nesse sentido, apontamos o

PLANFOR como a melhor expressão desse movimento. Todavia faz-se necessário ressaltar que nosso estudo tornou evidentes os limites do PLANFOR, quando analisado sob a perspectiva de uma política pública nacional, que se organiza para dar um tipo de resposta ao problema dos índices alarmantes de desemprego e da baixa escolaridade do trabalhador. Também consideramos relevante, pela necessidade de ser buscada a construção de alternativas, explorar em outras análises, contradições e possibilidades deste plano.

- A partir dessas considerações, evidencia-se para nós que um dos principais desafios postos é o de romper com o distanciamento entre os campos: se temos como referência maior uma educação que interessa à classe trabalhadora, parece-nos necessário que eles estabeleçam um diálogo maior entre si. Consideramos fundamental, para o início desse diálogo, esclarecer as concepções de homem e de mundo, particularmente, nas áreas Trabalho e Educação e de EJA. Parece-nos relevante para o avanço nas discussões e ações de ambas, discutir questões do tipo: o que cada uma das áreas considera como propiciador da humanização do homem? Qual é a centralidade do debate que se verifica nos dois grupos?
- O estudo evidenciou, ainda, o fato de ser necessária a construção de canais de reflexões e ações conjuntas permanentes entre as áreas, não só entre as já citadas, mas também de outras, como alfabetização, currículo, etc., incorporando os avanços de cada qual. Como o embate contra-hegemônico engloba o plano ideológico, político e técnico, o desafio é superar a concepção de educação compensatória e reducionista que vem presidindo, historicamente, a EJA, substituindo-a, por um paradigma que seja, efetivamente, reafirmado no campo do direito e da formação plena para a cidadania. Isso significa que tal modalidade educativa não deverá ser compreendida apenas como alfabetização, nem tampouco exclusivamente como qualificação/requalificação profissional, mas que deve ser fundamentada na perspectiva da educação contínua, possibilitando o direito de qualquer pessoa estudar por toda a vida.
- Refletir sobre a escola brasileira do ponto de vista dos trabalhadores, a nosso ver, é sinalizar para a necessidade de uma escola de natureza científico-tecnológica para todos, em todos os níveis e ramos de ensino, a partir do horizonte da educação emancipadora, ou seja, a partir da reafirmação – insistente e concreta – da perspectiva da escola unitária. Trata-se, portanto, de afirmar a educação, em todas as suas

dimensões e espaços, como um processo social formador de todas as dimensões do ser humano.

CONCLUSÃO

O debate sobre a importância da educação básica para a competitividade nacional e inserção no mundo globalizado - consenso nos anos 90 - parece ter sido resolvido, contudo por uma via que não pressupõe a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, mas, exatamente, por meio de uma política que aponta “*a cisão entre a educação escolar e formação do trabalhador*” (CÊA,2000:95): através de programas pontuais e fragmentados na EJA, sob a execução do Ministério do Trabalho, que, sem pretender viabilizar o acesso das classes populares aos níveis mais elevados de escolarização, criam, ao mesmo tempo, a possibilidade de uma grande parcela da população obter a certificação⁸.

O Estado, o empresariado e uma parcela dos trabalhadores⁹ justificam e defendem as reformas no sistema educacional como necessárias para uma maior competitividade industrial. A apologia à modernização tomou a educação como *pedra de toque*. O empresariado brasileiro, além de suas próprias ações na política de qualificação de seus empregados e da ampla mobilização pela educação básica, mais do que nunca, assumiram posição nas relações com o Estado, destacando a educação do trabalhador como condição fundamental para a qualidade e para a produtividade industrial. “Nesse quadro a educação de qualidade emerge como uma demanda comum e urgente, apresentando-se como suposto elemento de convergência que se sobrepõe aos interesses mais distintos e característicos de grupos sociais diversificados e, muitas vezes, antagônicos” (RUMMERT, 2000:22).

No cenário de consolidação da nova fase de expansão do capital, surge o PLANFOR, anunciando-se como porta-voz e agente mobilizador do que está sendo chamado de *nova institucionalidade da educação profissional*, materializando, claramente, o objetivo do governo federal de ampliar, para a grande massa da

⁸ A questão da certificação não será discutida neste trabalho, mas cabe ressaltar que a concorrência capitalista internacional tem exigido a certificação das competências da força de trabalho. Sendo interessante para o empresariado nacional que a SEFOR, amplie a certificação ocupacional e de competências profissionais. Sobre essa questão, FIDALGO acrescenta: “*A certificação seria uma das incumbências previstas para os Centros Públicos de Educação Profissional, que estão, ainda, em fase de discussão e experimentação. Pela certificação das competências, espera-se que estes Centros possam dar conta de uma dupla tarefa: estruturar o sistema de formação via organização modular e comprovar os saberes adquiridos na experiência profissional dos trabalhadores.*” (FIDALGO, 1999:186)

⁹ Ver FIDALGO (1999) e RUMMERT (2000).

população, apenas uma das modalidades da EJA – a educação profissional de nível básico –, nela incorporando elementos pontuais da educação fundamental.

Se no contexto dos anos 30 ao final dos anos 80, dado o nível dos conteúdos de natureza científico-tecnológica necessários à execução do trabalho simples, para a capacitação desta força de trabalho, bastava a alfabetização (ou um pouco mais), hoje faz-se necessário ampliar essa formação, o que não tem significado, para as políticas públicas, educação básica para todos. Como vimos, o PLANFOR, no que se refere ao plano educacional, tem-se configurado, pelo desenvolvimento das habilidades básicas, como uma forma de “driblar” a baixa escolarização da PEA; no plano da política pública de emprego, tem significado uma reafirmação da forma precária de inserir as classes populares na estrutura do mercado de trabalho.

Observa-se que a reforma na Educação Profissional, conferindo-lhe “nova institucionalidade”, acentua os vários aspectos de nossa histórica dualidade educacional, com a institucionalização de “dois sistemas”: uma educação regular (composta pela educação básica e educação superior) e uma educação profissional (composta pelo nível básico, técnico e tecnológico), paralelas e independentes.

As reformas educacionais empreendidas nos anos 90 caracterizaram, por um lado, uma nova divisão de trabalho na educação; por outro, a ampliação conceitual tanto na antiga formação profissional, quanto do que se considerava EJA, tendo, por desdobramento, um estreitamento das experiências vistas antes, separadamente, por esses campos.

O momento é ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que se propõe uma forma de êxito para os incluídos, arrogam-se outras para os excluídos. A educação nos dois casos é concebida como a grande redentora. Para os incluídos – aqueles que ainda permanecem no emprego formal regulamentado de carteira assinada – é o caminho essencial para a manutenção de seu emprego, através da atualização constante e para as poucas possibilidades de ascensão na carreira. Para os excluídos do mercado de trabalho formal, a educação funciona instrumentalizando-os para as ocupações informais ou conferindo-lhes a escolaridade exigida pelo emprego formal (OLIVEIRA, 2000:243).

Na verdade, a forma e o conteúdo que a Educação de Jovens e Adultos expressa nos cursos realizados no âmbito do PLANFOR, sob a responsabilidade do

Ministério do Trabalho, explicitam a hegemonia do ideário dos organismos internacionais para os países periféricos e semiperiféricos do capitalismo (ARRIGUI,1997). Apesar deste Ministério, em seus documentos, afirmar que não pretende ser assistencialista, contraditoriamente, assenta seus pressupostos na suposta ampliação da empregabilidade da população marginalizada ou em risco de exclusão social, numa perspectiva clara de filantropia e alívio à pobreza, atendendo às exigências das agências de financiamento (LEHER,1998).

O conjunto de argumentos aqui apresentado procurou demonstrar que, na divisão de tarefas existente, hoje, entre o Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, verifica-se que o primeiro tem atuado no Ensino Médio e na formação profissional de nível técnico e tecnológico, e o segundo responsabiliza-se pela formação profissional de nível básico. Enquanto aquele estaria formando as futuras gerações de trabalhadores, bem como aquelas que atuam no trabalho complexo, suprindo demandas do mercado de trabalho formal e das empresas com elevado padrão tecnológico, este, volta sua atuação aos trabalhadores com baixa qualificação, e portanto, com menores vantagens competitivas. Assim, os programas implementados no Ministério do Trabalho têm como foco os excluídos de toda ordem, principalmente os desempregados, com o objetivo de abrandar o problema da falta de emprego, orientando-os para atividades informais e periféricas.

Fica evidente que a educação reservada aos jovens e adultos trabalhadores brasileiros ainda se revela, já no século XXI, restrita a um papel compensatório, apresentando-se agora – num momento marcado por incertezas, por diversas formas de precarização das condições de existência e por fortes processos de exclusão –, sob uma forma ideológica de “novo tipo”, que constrói uma nova sociabilidade moldada pela lógica mercantil e coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIGHI, G. **A Ilusão do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CÊA, Georgia S. dos Santos. A Educação Profissional sob a Ótica da Mediação e da Ruptura: reflexões sobre o PLANFOR. **Trabalho e Crítica**: Anuário do GT Trabalho e Educação/ANPEd, nº. 02, set/2000.
- DREIFUS, R. **A época das perplexidades**: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, I, Rio de Janeiro, 8 a 10 de setembro de 1999. **Relatório síntese**.
_____, II, Campina Grande, PB, 7 a 9 de setembro de 2000. **Relatório síntese**.
- HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914 – 1991). São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- RODRIGUES, José dos S. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da CNI. Campinas: Autores Associados, 1998.
- RUMMERT, Sonia .M. **Educação e Identidade dos Trabalhadores**: concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
- SANTOS. Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et. al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o séc XXI**. Rio Janeiro: Contraponto, 1999.