

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO OPERÁRIO SEM QUALIFICAÇÃO NO BRASIL: ENTRE O MERCADO DE TRABALHO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Hilda Maria Gonçalves da SILVA¹

RESUMO: Este estudo busca interpretar o contexto atual da necessidade de melhoria da qualidade da mão-de-obra no Brasil e a sua estreita relação com a falta investimento oficial em políticas sociais voltadas para a formação básica de jovens e adultos. Nessa perspectiva, este trabalho procura construir um panorama histórico da educação de adultos, o qual possibilite sua articulação com as questões econômico-sociais que potencializaram ou retraíram o investimento em uma educação de jovens e adultos que ampliasse as expectativas de ascensão social do seu público alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Mercado de trabalho. Qualificação. Educação de adultos. Ascensão social.

O acesso à educação no Brasil foi um privilégio da elite até a década de 1970, uma vez que a grande maioria da população brasileira não tinha acesso nem mesmo aos anos iniciais do ensino fundamental. Acrescente-se que os poucos que conseguiam ingressar na educação escolar, não ultrapassavam as quatro primeiras séries.

Nesse período, a necessidade de ajudar no sustento da família, aliada a falta de perspectiva escolar, já afastava crianças e jovens dos bancos escolares. Diversas iniciativas de implementação de políticas públicas voltadas para a educação popular tentaram corrigir esse deficitário acesso à formação escolar ao longo do século XX. Contudo, a educação de adultos esteve diluída no amplo quadro da educação popular durante toda a primeira metade do século.

A educação voltada para o segmento popular em nosso país, assim como toda a educação escolar, teve os jesuítas como pioneiros. Estes teriam vindo ao Brasil com a missão de cristianizar os nativos e solidificar o domínio português. Nesse momento inicial, já é possível notar a educação intimamente vinculada aos interesses políticos e econômicos de grupos dominantes, de acordo com as considerações feitas por Ribeiro (RIBEIRO, 1992, p.18-20).

Entre as diretrizes básicas constantes no Regimento, isto é, na nova política ditada então por D. João III (17-12-1548), é encontrada uma referente a conversão dos indígenas, à fé católica pela catequese e pela instrução [...]. Percebe-se, por estes poucos fatos, que a organização escolar no Brasil-Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses.

No início do século XIX, a vinda da família real portuguesa para o Brasil, impulsionou o surgimento de escolas superiores e promoveu uma intensificação do interesse pelo desenvolvimento do ensino para a nova elite do país. Paralelamente a essas iniciativas a

¹Doutoranda em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – São Paulo – Brasil. 14800-901 - hilda_gs@yahoo.com.br

educação popular, antes da Primeira Guerra Mundial, ainda não apresentava uma forma muito definida e as ações voltadas para a sua estruturação desempenhavam um papel ínfimo nas questões político-sociais do Brasil. (PAIVA, 1983).

Vale ressaltar que, apesar de sua ressonância limitada, a educação popular foi alvo de preocupações político-ideológicas no Império e início da República. Sobre essa questão no período Imperial, Beisiegel (1974, p.46) faz a seguinte afirmação: “Este reconhecimento das limitações de aplicação das ideias de educação popular não significa desconhecer a importância de sua fixação nos textos legais do Império.”

A discussão sobre o tema ganhou relevo, após a Proclamação da República, com a promulgação da Lei Saraiva que admitia o voto direto, mas colocava, pela primeira vez, o analfabetismo como restrição ao direito de voto. Existia, nesse contexto, uma intenção de valorizar a instrução como instrumento de ascensão social, uma vez que o analfabetismo atingia cerca de 80% da população.

No entanto a representação política não promoveu um crescimento da demanda por educação escolar. Novamente a educação permanece restrita aos segmentos dominantes do país, conforme declara Paiva (1983, p.85): “Verificamos, portanto, que em termos de realizações concretas, pouco se fez pelo ensino elementar nas primeiras décadas republicanas [...]”.

Após a Primeira Guerra Mundial, o problema da educação em nosso país passa a ser encarado como uma barreira a ser superada como condição para o desenvolvimento socioeconômico. Nesse momento, surgem os primeiros profissionais da educação. É ainda Paiva (1983, p.89-90) quem afirma:

Na história da educação brasileira, podemos realmente afirmar que o final de Primeira República constitui neste século um dos mais importantes períodos. Nele se delineiam mais claramente muitas características de nossa educação popular, das idéias pedagógicas que vão orientar sua evolução, na forma como buscamos soluções para os nossos problemas educativos.

Apesar de toda essa movimentação em relação à educação popular, o ensino nas primeiras décadas do século XX estava voltado para as crianças e, ainda assim, não era capaz de atingir mais que uma pequena parcela da população. Os dados do recenseamento escolar de 1920 comprovam essa situação ao apontarem 77,9% de analfabetos entre a população e somente 114.579 crianças, entre seis e catorze anos, das 656.114 existentes na época, com capacidade de leitura e escrita.

A industrialização brasileira durante a Primeira Guerra estava em pleno vigor, contudo, a mão-de-obra dos trabalhadores empregada na indústria era formada em sua maioria, por imigrantes, especialmente, italianos, restando aos brasileiros somente as tarefas mais desqualificadas e braçais.

Essa situação permaneceu inalterada, ao menos durante a primeira metade do século XX. Nesse contexto, a educação de adultos continuou como um apêndice quase esquecido em meio à educação popular. A deselitização da educação não permeou as preocupações nacionalistas daquele período histórico, nem tampouco há uma atenção voltada para os problemas do alto índice de analfabetismo. Muitos, embora nacionalistas, temiam a migração rural-urbana, pois acreditavam que esta poderia prejudicar o setor agrário, devido à falta de braços para a lavoura. Ainda, segundo esses nacionalistas, a alfabetização popular poderia comprometer o equilíbrio entre a mão-de-obra urbana e rural, levando os trabalhadores rurais a almejem profissões de maior status social.

Desse modo, os interesses relacionados à educação permaneceram ambíguos. Se de um lado era importante alfabetizar a população, de outro lado, poderia ser perigoso, uma vez que, depois de alfabetizadas essas pessoas poderiam lograr melhores condições de vida e abandonar o campo e os serviços braçais.

Nas palavras de Paiva (1983, p.92), esses dirigentes acreditavam que “[...] era preciso educar o povo sem formar descontentes que pudessem constituir uma ameaça ao progresso e à harmonia social; os ideais de recomposição não incluíam, nesse período, ‘ameaças a estrutura social’.”

Com o final da Segunda Guerra Mundial, observa-se um acelerado crescimento populacional das cidades, em diversos países, entre eles o Brasil. Essa intensificação do processo de urbanização tinha como principal causa, a migração dos trabalhadores do campo em busca de melhores condições de vida. Nesse período a educação de adultos, impulsionada por um contexto tanto nacional quanto internacional, passa a adquirir características próprias conforme revela Beisiegel (1974, p.67):

A educação que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior, [...] uma legislação fragmentária, que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão dos serviços às populações adultas [...] Postula-se agora uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, deverão ser alcançados pela escola. A administração pública se obriga a providenciar a criação das vagas indispensáveis ao atendimento de todos. Nessa nova fase, esta educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos também se apresentaria no Brasil, sobretudo como tarefa do Estado.

Como se faz notar, a preocupação com o desenvolvimento de medidas para melhorar as condições de vida nas regiões “subdesenvolvidas”, em 1945, atingiu o âmbito internacional. Nesse período foi criada a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) uma organização internacional que, inspirada nas ideologias do pós-guerra, tinha entre seus objetivos a promoção de uma dinâmica político-social mais justa entre os povos. No caso específico da educação de adultos essa organização acreditava que, por meio da oferta de uma “Educação Funcional”, seria possível tornar a população mais crítica, ativa e eficaz.

Segundo Beisiegel (1974) a “Educação Funcional”, conforme concebia a UNESCO, iria além do domínio da leitura e da escrita, tornando os estudantes capazes de lançar mão, em sua vida prática, dos conhecimentos adquiridos nos estudos, por meio de habilidades básicas como a leitura de jornais, a compreensão de mensagens e a escrita de correspondências.

A postura do Estado em relação à educação de adultos manteve uma visão conservadora até 1960, na qual depositar conteúdos que deveriam ser decorados e assimilados sem questionamentos, como regra inviolável era função daquele que sabe (o professor) para aquele que nada sabe (o aluno). Desse modo, a educação limitava-se ao que Paulo Freire (FREIRE, 1979) denominou educação bancária, baseada na transmissão e na memorização de conteúdos.

Esse modelo de educação não era capaz de favorecer a ampliação das possibilidades de ascensão social e mesmo das habilidades relacionadas à vida nas cidades, especialmente, em relação aos trabalhadores vindos do campo que entre 1945 e 1960 formavam um grupo

expressivo. A falta de expectativas, além das dificuldades de conciliar trabalho e estudo, muitas vezes afastava os trabalhadores dos bancos escolares.

A novidade em relação ao contexto da educação de adultos a partir de 1960 é a intensificação da ação de segmentos ligados às ideologias de esquerda, como a UNE (União Nacional dos Estudantes), o CPC e a Educação Moderna, os quais acreditavam que a transformação da educação deveria levar a mudanças, com a participação da população nas questões políticas e sociais do Brasil.

A proposta desses grupos não estava ligada a uma educação de bancos escolares voltada para adultos, sua proposta era a de promover uma educação popular que, por meio de recursos alternativos, levasse o cidadão a tomar consciência do seu papel social. Em outras palavras, esse grupo propunha levar esses cidadãos a atuarem como sujeitos da História.

Nessa perspectiva, a visão oficial de educação não tinha espaço no interior desse movimento que lançou mão do teatro de rua, da filosofia, da música e das artes em geral para desenvolver uma cultura do cidadão para si, culminando naquilo que seria uma revolução no que se refere à educação de adultos: o Método Paulo Freire.

Esse método tem como grande diferencial o processo de aprendizagem e a relação educador-educando. Paulo Freire (1979) adotou o diálogo como base para o desenvolvimento de uma educação crítica, voltada para a cidadania. Para esse educador, o adulto educando, que é parte integrante da população pobre e oprimida da nossa sociedade, deve apropriar-se do conhecimento para utilizá-lo na luta frente a opressão dos grupos dominantes que detém o poder e submetem esses trabalhadores à uma situação de marginalização econômico-social.

Paulo Freire (1979) propunha que, por meio da discussão de temas, pesquisados pelo educador, inerentes ao ambiente do qual o aluno adulto fazia parte, propiciaria-se uma discussão em sala de aula, buscando no debate o desenvolvimento da capacidade de argumentação coerente e da compreensão da engrenagem que move as relações de trabalho, sociais e a política do país. Essa proposta metodológica fez de Freire um grande mentor da educação de adultos no Brasil e em vários países da América Latina.

Em nosso país o método Paulo Freire foi colocado em prática em 21.01.1964. Mas, assim como diversos outros movimentos em prol de uma educação de adultos mais crítica e politizada, a iniciativa foi suplantada pelo golpe militar em março de 1964. Por suas propostas revolucionárias, para o período, e contrárias a ordem vigente, Paulo Freire foi preso e, posteriormente, exilado.

Nessa perspectiva, não é possível aferir com segurança o potencial desses movimentos, no sentido de ampliar as expectativas de adolescentes e adultos em relação às possibilidades de ascensão social.

Durante o regime militar a educação de adultos voltou a apresentar um perfil mecanicista e tecnicista. Promoveu-se assim um contorno bastante técnico para a educação, evitando qualquer vinculação do processo de formação às questões políticas e sociais.

Apesar das tentativas de eliminação dos movimentos de ideologia diversa da oficial, ainda em 1964, surgiram novas iniciativas independentes de educação de adultos, especialmente, na região norte do estado de São Paulo, como o da “Associação Cristã de Moços” e da empresa “As Folhas de São Paulo”. Essas iniciativas foram colocadas em prática utilizando como orientação pedagógica o “Método Paulo Freire”. Tais movimentos desenvolveram-se de maneira irregular e sofreram perseguição política, sendo extintos em 1968.

A partir desse período, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que havia sido criado pela Lei Federal nº 5379 de 15.12.1967, passou a integrar todos os

movimentos de educação de adolescentes e adultos. Beisiegel (1974, p.173-174) descreve a Lei nº 5379 nos seguintes termos:

Em 1967 o Governo da União lançou as bases de um novo empreendimento de âmbito nacional. A Lei nº 5379 de 15 de dezembro desse mesmo ano estabelecia que a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos constituíam atividades prioritárias permanentes do Ministério da Educação e Cultura e aprova um 'Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos'. O poder executivo ficava autorizado a instituir uma fundação – o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) – apta a celebrar convênios com entidades nacionais e internacionais [...] A lei dispunha ainda sobre a constituição de um sistema geral de serviços educativos de rádio, televisão e cinema integrado no plano.

O procedimento descrito acima possibilitava ao governo repressivo da época a manter sob o seu controle as atividades educativas (escolas) e culturais (cinema, rádio, televisão etc) impedindo possíveis reações em massa à sua política arbitrária. O período entre 1968 e 1979 foi marcado por uma intensa repressão às iniciativas de uma educação crítica. Os métodos de ensino estiveram voltados para uma formação técnica, sem preocupação com a apropriação crítica de conhecimento da realidade política e social.

O início do processo de redemocratização do país, em 1979, possibilitou a retomada do debate sobre o desenvolvimento de novos projetos para a educação de adolescentes e adultos, mas sem, contudo, promover mudanças significativas na estrutura dessa modalidade de educação.

O esgotamento do modelo do MOBRAL, devido a suas dificuldades cada vez maiores em alcançar a demanda do seu público alvo e de manter os diversos enfoques aos quais precisou recorrer no período em que esteve em vigor e, mais ainda, devido às suas origem e trajetória autoritárias, provocou a sua extinção em 1985.

Com a extinção do MOBRAL foi instituído um novo órgão responsável pela estruturação da educação de jovens e adultos no Brasil. Criou-se então em novembro de 1985 a Fundação Educar, permeada por um perfil mais democrático e descentralizado. Contudo, a precariedade de recursos destinados a essa organização fez com que sua atuação efetiva apresentasse contornos bastante frágeis.

Desse modo, esperava-se que a Fundação Educar atuasse com investimentos particulares, especialmente empresariais, fato que acabou conferindo a educação de adultos um cunho bastante assistencialista. Devido à sua pouca expressão essa organização foi extinta em 1990.

Esse período foi marcado, também, por um processo internacional de avanço tecnológico sem precedentes. Tal processo, iniciado nos países desenvolvidos, promoveu um desenvolvimento da microeletrônica e das telecomunicações que permitiu ao longo das décadas seguintes o rompimento das barreiras do capital e das relações de modo que os espaços geográficos sofreram um “encolhimento”.

Em relação ao capital, esse rompimento das fronteiras permitiu que as empresas adquirissem grande flexibilidade em relação às localidades, podendo escolher com extrema facilidade e segundo seus interesses – qualificação, isenção de impostos, irrestrição às demissões ou outros – instalar-se no México, na Espanha, ou no Canadá e comprar ações em Dubuque ou Iowa. (SENNET, 2004) Quanto às relações Giddens (1991, p.69) afirma que:

A intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam.

Nessa perspectiva, crescimento econômico e acesso ao conhecimento e à educação passaram a ser quase sinônimos. O potencial de competitividade econômica dos países, então, passou a depender em grande parte da qualificação de sua população.

Essa necessidade de mão-de-obra qualificada fez com que os países procurassem investir na ampliação do acesso à educação, não somente para a parcela da população em idade escolar, como também para aqueles que não tiveram oportunidade na idade correspondente. Contudo, pode-se dizer, grosso modo, que no Brasil a educação de adultos continuou contando com um investimento ínfimo por parte dos órgãos oficiais que a regulamentaram.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº9394 de 1996 em seu artigo 4º, inciso VII, declara a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Contudo, segundo dados do Plano de Amostra de Domicílios (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2008), em 2008, cerca de 50,2% dos jovens com mais de 25 anos não tinham concluído o ensino fundamental e somente 36,8% daqueles entre 18 e 24 anos concluíram o ensino médio.

Desse modo, se considerarmos que 70% dos jovens entre 18 e 24 anos já estão no mercado de trabalho (segundo dados do Ministério do Trabalho e do Emprego) e acrescentarmos que 64,4% dos jovens dessa faixa etária estão fora da escola e que esse índice é de 87,7% entre os jovens de 25 até 29 anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2008), então podemos dizer que a educação de adultos ainda tem um longo caminho a percorrer até alcançar a garantia de uma ampliação significativa do nível de escolaridade dos jovens e adultos brasileiros.

Sintetizando, a educação básica, como o próprio nome já diz, deveria ser o nível ‘básico’ de formação oferecida a população. Quando deparamos com o índice acima, de mais da metade (50,2%) dos jovens com um nível de escolarização ao menos uma etapa abaixo do esperado (ensino fundamental incompleto) e com 87,7% dos jovens dessa faixa etária fora da escola, então podemos perceber que as perspectivas atuais de oferta uma educação de adultos mais inclusiva não são muito otimistas.

Finalmente, uma análise articulada entre o panorama histórico da educação de adultos no Brasil e a preocupação oficial com a ampliação das possibilidades de ascensão social dos jovens e adultos via formação escolar demonstra que, na maioria das vezes, a preocupação dos órgãos governamentais está voltada para um atendimento da demanda de escolarização mínima para o mercado, sem conferir a devida atenção às necessidades de formação básica de todos os cidadãos.

Nota-se, então, que mesmo após o período ditatorial (1964-1985), as iniciativas em relação à oferta de educação de adultos estiveram mais focadas na instrumentalização de mão-de-obra para o mercado de trabalho, que no atendimento às necessidades de melhoria das condições de vida do segmento para o qual essa modalidade de educação está voltada.

HISTORICAL ASPECTS OF FORMATION OF UNQUALIFICATION BRAZILIANS OPERARY: MARKET BETWEEN WORK AND SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT: *This study seeks to interpret the current context of the need to improve the quality of manpower in Brazil and its close relationship with the missing investment officer social policies geared towards the education of youths and adults. Thus, this work seeks to build a historical overview of adult education, which enables its integration with economic and social issues which have worsened or held back investment in education for youths and adults to broaden the expectation of social advancement of its target audience.*

KEYWORDS: *Labor-market. Qualification. Adult education. Social. Mobility.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Plano Nacional de Amostra de Domicílios 2008**. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília: INEP, 2008.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DI ROCCO, G. M. J. **Educação de adultos: uma contribuição para o seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.

GAETANA DI ROCCO, M. J. **Educação de adultos: uma contribuição para o seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.