

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O MUNDO DO TRABALHO¹

Adult education and the world of work

ENGLISH, Leona²
MAYO, Peter³

RESUMO

Neste artigo são discutidas as diferentes abordagens sobre a educação de adultos. Partindo do princípio de que a educação de adultos não está voltada somente para a formação para o mercado de trabalho, consideramos que ela constitui um local de aprendizagem sobre, para, durante e após o trabalho. Este trabalho aponta para a ênfase dada à noção de empregabilidade e de vocacionalização da educação, contrastando com as iniciativas formativas que tem como foco a emancipação dos trabalhadores. Para tal, trazemos à tona a experiência do Movimento dos Conselhos de Fábrica de Torino, que constitui um dos exemplos mais radicais sobre a tentativa de organizar e educar para uma democracia industrial que alterasse as relações sociais de produção. Tratamos também sobre movimentos de educação cooperativa realizados em Mondragón, na Espanha, Rochdale, na Inglaterra, Antigonish, no Canadá, e Porto, em Portugal, além das experiências de educação para autogestão da Iugoslávia e Malta.

Palavras-chave: Educação de adultos; Trabalho; Formação de trabalhadores.

ABSTRACT

In this article are discussed the different approaches of adult education. Assuming that adult education is not only focused on education and training for work, we consider adult education as encompassing learning about, for, during and after work. This article points to the emphasis given to the concept of employability and educational vocationalisation, contrasting with the formative initiatives that focus on the emancipation of the worker. To this end, bring up the experience of the Factory Council Movement in Turin, which constitutes one of the best known radical examples of an attempt to organize and educate for a industrial democracy that intended to change the social relations of production. We also treat about cooperative education movements performed in Mondragón, Rochdale, Antigonish and Port, as well as the experiences of education for self-management of Yugoslavia and Malta.

Keywords: Adult education; Work; Training of workers.

¹ Texto publicado, originalmente, no livro **Learning with Adults: A Critical pedagogical introduction**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. p.77-93. Tradução de Natália Valadares Lima (CEFET-MG/UFGM).

² Doutorado em Educação pela Universidade de Columbia (EUA) e em Filosofia pela *University of Technology* (AUS). Professora do Departamento de Educação de Adultos da Universidade St. Francis Xavier, Canadá. E-mail: <lenglish@stfx.ca>.

³ Doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade de Toronto (CA). Professor do Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Malta, Malta. E-mail: <peter.mayo@um.edu.mt>.

É praticamente impossível falar sobre educação de adultos e não se referir ao mundo do trabalho. Para alguns, educação de adultos é sinônimo de aprendizagem **para** o trabalho, no entanto, neste trabalho, assumimos a posição de que a educação de adultos possui um escopo e uma missão muito mais abrangentes. Aqueles que assumem uma postura crítica consideram a educação de adultos como local de aprendizagem ampla **sobre, para, durante e após** o trabalho. Contudo, é verdade que a perspectiva “aprender a ganhar” (não aprender a aprender) ganhou ênfase ao longo dos anos, e se tornou hegemônica. Esse fato é ainda mais perceptível nos tempos atuais, em que um dos mantras é de que vivemos na sociedade do conhecimento, caracterizada por uma “economia do conhecimento”. Nossa sociedade está tão impregnada com a linguagem e as ideias capitalistas que é difícil não limitar a discussão ao aumento da riqueza, quando pensamos sobre diversos aspectos da vida. Na realidade, aqui é posta a distinção fundamental entre treinamento e educação, com o treinamento focado em aprender para ganhar e na aquisição de novas habilidades ligadas ao mercado de trabalho; e a educação, apresentando um objetivo mais amplo, voltado para o aprendizado ao longo da e para a vida. Essas duas orientações, que algumas vezes se sobrepõem, são vistas com maior clareza na linguagem adotada nos campos que tratam sobre o desenvolvimento de recursos humanos (treinamento) e sobre a educação de adultos (educação ao longo da vida).

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS A SERVIÇO DA ECONOMIA

Aqueles que concordam com o ponto de vista capitalista, tendem a “vocacionalizar” o discurso relativo à educação de adultos e a falar de alinhar estrategicamente ensino superior, formação e competências. Um dos casos em pauta é a declarada ambição da União Europeia (UE) de se tornar a “economia do conhecimento” mais dinâmica do mundo. O prazo instituído inicialmente, 2010, já foi ultrapassado, mas a crença neste objetivo não parece ter diminuído. O “*Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida*”, formulado pela UE, é fortemente caracterizado por esse tipo de discurso (BAUMAN, 2005; BORG; MAYO, 2006). O fato de, no que concerne à UE, o ímpeto por adotar o conceito de aprendizagem ao longo da vida não ter partido de educadores, mas da “Mesa Redonda dos Industriais Europeus”,⁴ sugere qual é o curso principal a ser seguido na aprendizagem ao longo da vida. Além disso, mesmo quando a noção de cidadania democrática ativa se faz presente, nos voltamos para documentos que defendem que as habilidades requeridas para interação social e exercício da cidadania devam ser exatamente iguais àsquelas requeridas para inserção nessa “economia do conhecimento”. A divisão entre social e econômico começa a se entrelaçar. Isso é atrelado ao fato de que o que é muitas vezes a incapacidade do sistema capitalista de gerar postos de trabalhos permanentes estar sendo retratado como inabilidade dos indivíduos de desenvolverem as habilidades requeridas por uma economia caracterizada por rápidas mudanças. É defendido que esse modelo econômico se propaga por meio do rápido

⁴ N.T.: Tradução de *European Round Table of Industrialists*, fórum composto por 50 Diretores Executivos e Presidentes das maiores empresas multinacionais da Europa, abrangendo uma vasta gama de setores industriais e tecnológicos. Informações disponíveis em : <<http://www.ert.eu/>>.

avanço tecnológico, em que trabalhadores devem ser qualificados em todas as áreas e capazes de se adaptarem constantemente a novas condições econômicas. Há uma mudança para o nível individual, na medida em que governo e empresários culpabilizam os indivíduos, ao invés de atuarem coletivamente para resolver o atual problema do emprego. Da mesma forma, na área da saúde, a responsabilização do indivíduo pela saúde foi uma forma de transferir a responsabilidade do governo nacional para os sujeitos, cujas doenças poderiam ser relacionadas inequivocadamente à falta de exercício físico e à alimentação desregrada.

EMPREGABILIDADE

Tudo isso fez com que a ênfase estivesse não em uma educação ampla, individual ou coletiva, mas sim reduzida à empregabilidade. Como Ettore Gelpi (2002) destacou, entretanto, empregabilidade não necessariamente significa emprego. Já na década de 1970, eram feitas referências a numerosos treinamentos desnecessários ou à questionável concentração de fundos do governo em programas de formação técnica, sem investimento simultâneo em outras modalidades de educação (BERG, 1974). Não surpreendentemente, a concentração na noção de “vocacionalização” da educação em qualquer nível educacional passou a ser vista com desconfiança pela sociedade e, especialmente, por professores do Ensino Superior. Assim como Gramsci defendeu no início da década de 1930, ninguém deveria “hipotecar” o futuro do outro. Nesse contexto, o autor se referia à escolarização de crianças, mas isto pode muito bem ser aplicado à educação de adultos, em que não se pode esperar que os indivíduos invistam em seus próprios treinamentos e retreinamentos, se aceitarmos o pressuposto generalizado de que a economia se modifica rapidamente, noção esta altamente controversa. A ênfase na “vocacionalização” da educação de adultos está cada vez mais forte, inclusive colocando em pauta a situação de adultos com idade mais avançada (terceira idade).

EMPREGABILIDADE, EDUCAÇÃO E A TERCEIRA IDADE

A grande mudança demográfica levou o Estado pós-*welfare* a considerar as aposentadorias como algo insustentável. Repentinamente, pessoas da terceira idade passaram a ser consideradas importantes membros potenciais da força de trabalho. A idade de aposentadoria de determinadas profissões está sendo elevada e nós, muitas vezes, nos deparamos com seminários que discutem a viabilidade da realização de trabalhos remunerados por pessoas que já ultrapassaram a idade convencional de aposentadoria. O discurso sobre a educação de adultos para idosos deixou de estar focado no aprendizado não instrumental - incluindo as Universidades para Terceira Idade,⁵ voltadas para a classe média (FORMOSA, 2000, 2007), os *Elderhostels*⁶ e outros grupos comunitários populares - e passou a ser

⁵ N.T.: As chamadas *Universities of the Third Age* são Organizações sem fins lucrativos, implementadas mundialmente e voltadas para a oferta de cursos de baixo custo para pessoas da terceira idade. Informações disponíveis em: <http://www.nsw.u3anet.org.au/?page_id=6>.

⁶ N.T.: Organizações europeias ligadas à educação de adultos que ofertam programas educacionais e viagens para pessoas da terceira idade.

gradativamente vocacionalizado. Um relatório da UE a respeito de tendências e abordagens da educação de adultos na Europa enfatiza esse ponto e, embora acriticamente, congratula a tendência de viabilizar a reinstrumentalização de idosos para a inserção em novos empregos (EAEA, 2006). É defendido que os idosos têm muito a oferecer à economia, contanto que suas habilidades de trabalho sejam atualizadas. Como resultado, é posteriormente discutido que eles não seriam mais um fardo para o Estado. Nós acrescentaríamos o fato de que eles estariam, dessa forma, vinculados ao mercado que está transformando as pensões em preocupações individuais ao invés de sociais. Na Europa, idosos são encorajados a continuarem inseridos no mercado de trabalho após os 60 anos de idade, sendo que, em muitos lugares, a idade de aposentadoria está sendo elevada para 65 anos e, ainda assim, as pessoas são encorajadas a trabalhar após atingirem esta idade. No Canadá e nos Estados Unidos, a idade comum para aposentadoria, 65 anos de idade, está sendo elevada, sem se levar em consideração que existem diferentes tipos de trabalho que requerem diferentes tipos de trabalhadores. É concebível que um professor universitário continue exercendo seu trabalho até os 70 anos de idade, no entanto, uma pergunta deve ser feita: Isso se aplicaria a uma pessoa que trabalha com alvenaria, com a possível diminuição de sua destreza física acarretada pela idade? Até mesmo o grande Michelângelo teve que se concentrar em trabalhos físicos menos estafantes quando mais velho, deixando de criar esculturas em mármore. Algum tipo de educação profissional deve ser assegurada. Um dos autores deste artigo presenciou o trabalho da Cooperativa de Pedreiros em Porto, Portugal, onde pedreiros, eventualmente, se tornam instrutores no centro de treinamento da Cooperativa, quando eles atingem determinada idade. Provavelmente, isso também requer algum treinamento na forma de educação pedagógica. Em suma, a vocacionalização da educação de adultos como um discurso é penetrante e serve para tornar a “teoria do capital humano” uma característica desta modalidade de ensino, voltada não apenas para os adultos, mas também para indivíduos da terceira idade. Essa questão necessita de engajamento não somente psicológico, mas também sociológico e, mais especificamente, político-econômico, para abordar questões relativas à terceira idade e os desafios da educação para este grupo. É necessária também a realização de uma análise da educação para a terceira idade no contexto de globalização hegemônica que enfatize a ideologia neoliberal.

MULHER E TRABALHO

Um dos grupos mais afetados pela vocacionalização é o das mulheres. Uma vez que a maior parte das formações técnicas é voltada para setores tradicionalmente ocupados por homens, assim como os estágios, os programas de treinamento existentes são, frequentemente, destinados ao público masculino. Se as mulheres têm sido educadas para optarem por atividades fora desses setores de trabalho ou se escolheram não se envolver não é evidente. Ainda sim, aparentemente, a maioria dos recursos disponíveis para a formação profissional converge com as necessidades do público masculino, agravando ainda mais a situação das mulheres no local de trabalho. As consequências são graves, com mulheres permanecendo em campos segregados por gênero, nos quais predominam baixos salários e

sem oportunidade de aperfeiçoamento. Da mesma forma, mulheres continuam em subempregos e sub-representadas em cursos de nível superior nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, que geralmente conduzem a postos de trabalho melhores remunerados. Dada essa preparação educacional tradicional e, também, a realidade de sua colocação no mundo do trabalho, uma vez inseridas no ambiente de trabalho, muitas vezes as mulheres se encontram presas, sem oportunidade ou possibilidade de mobilidade. Claramente, o foco nas habilidades e no treinamento profissional não contempla, de forma adequada, as necessidades das mulheres (MILLER, 2011).

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

O discurso recorrente tem, tradicionalmente, sido regido pela Teoria do Capital Humano (TCH), que predominou nas discussões sobre educação de adultos por vários anos desde o fim da 2ª Guerra Mundial e que se faz presente até os dias atuais. Como se pode evidenciar nas comunicações políticas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nos anos de 1996, 2005, 2007, referentes ao aprendizado ao longo da vida e ao capital humano. Enquanto para alguns a TCH se tornou uma palavra manchada, desde a emergência de uma concepção de seres humanos explorados pelo capital, voltado para a acumulação, outros persistem deliberadamente neste tipo de discurso. Este prevaleceu na América Latina durante as décadas de 1970 e 1980, orientado pela prevalência de um mercado de trabalho casual e secundário (LA BELLE, 1986). Até mesmo o conceito de educação ao longo da vida adotado pela UNESCO (com uma concepção expansiva e humanista) foi deformado e modificado, passando a ser adotado como preparação de curta duração para reciclagem de trabalhadores em funções periféricas (LA BELLE, 1986). A TCH se faz presente sempre que uma crise é percebida, como, por exemplo, na “Crise Sputnik” no final dos anos 1950, na qual a corrida da Rússia para conquistar o Espaço deixou vários países imaginando por que razão seus respectivos sistemas educacionais não eram suficientemente fortes para proporcionar este tipo de progresso. A Teoria do Capital Humano é, sociologicamente falando, considerada um reduto do funcionalismo estrutural e é baseada na consideração exacerbada de que quanto mais se investe na educação individual, maior é o retorno econômico. A mesma lógica é aplicada em âmbito nacional. Quanto maior o investimento da nação em educação, maior é seu desenvolvimento econômico. Alegação refutada por evidências factuais que sugerem que, apesar dos investimentos em educação, muitos países em desenvolvimento não alcançavam o desenvolvimento previsto por esta teoria e seus defensores, os consultores internacionais - como, por exemplo, o Banco Mundial e as agências de desenvolvimento internacionais compostas por antigos países colonizadores. Existem várias razões para tal: a falta de investimento complementar em estruturas econômicas passíveis de absorverem pessoas recentemente formadas; a diferença de condições entre o país em que nasceu e o país no qual o indivíduo realizou sua formação - quando se trata de pessoas educadas no exterior; fatores “*push and pull*”,⁷

⁷ N.T.: Dá-se essa denominação aos fatores que atraem pessoas para empregos em outros países, como, por exemplo, maiores salários, melhores condições de vida, etc.

que evitam que os educandos retornem ao seu país de origem; políticas comunitárias e étnicas que auxiliam os educandos de uma comunidade ou etnia diferente e que pretendam retornar para sua nação de origem, para que sejam mantidos no local onde realizaram sua formação. Enquanto certo investimento financeiro em determinado nível escolar for considerado necessário para ocupação de determinados postos de trabalho (especificamente: letramento, conhecimento dos conceitos matemáticos fundamentais e sobre as tecnologias de informação e comunicação), será difícil afirmar que o crescimento econômico é altamente dependente do nível de investimento em educação. Outros fatores ou variáveis também entram em jogo. Assim como qualquer sociólogo crítico afirmaria, educação é uma variável dependente e não independente. Além disso, em muitas ocasiões, é comumente afirmado que o contrário pode ser verdadeiro. Quanto mais um país investe em educação, sem realizar investimento maior ou similar nas estruturas econômicas complementares, maior é a possibilidade de existir um excedente de pessoas escolarizadas e qualificadas que inflam o mercado de trabalho, causando a retração de salários em setores específicos - no caso dos jovens, isto faz parte do modelo de "educação para exportação". Para os adultos que alcançaram determinada idade e adquiriram certas obrigações familiares, isso significa permanecer em subempregos ou desempregados.

O livro *The Global Auction*, de autoria de Brown, Lauder e Ashton (2010), faz referência a esse assunto e desafia a noção comum de que o aumento do nível de escolaridade conduzirá o indivíduo e a nação à prosperidade. Os autores apresentam uma gama de pesquisas internacionais indicando a competição global por empregos medianos e recompensadores. Eles tratam sobre aquilo que constitui "um leilão para aumento da capacidade intelectual a baixo custo" sustentado pela explosão mundial da educação superior. Da mesma forma, eles apontam para economias emergentes, como a China e a Índia, como locus de mudança caracterizada pela provisão de uma nova força de trabalho global altamente qualificada e com baixo salário, que está conduzindo à escassez de empregos considerados bons e financeiramente compensadores. A luta por esses empregos escassos deixará muitas pessoas com alto nível de qualificação desapontadas, sendo, então, obrigadas a recorrerem a subempregos, vivendo em condições precárias e de possível pobreza.⁸

Novamente, empregabilidade não necessariamente quer dizer emprego. E talvez seja aqui que a verdadeira fraude da qualificação aconteça. A pior parte disso é que as pessoas são frequentemente encorajadas a utilizarem seus próprios recursos financeiros para pagar por educação ou por cursos de formação continuada (por exemplo, os preços para os cursos TESOL⁹ podem ser exorbitantes em certos locais) e aqueles que não podem arcar com estes custos são comumente culpabilizados por "não perceberem suas próprias necessidades de aprendizado" e são designados como "pobres por

⁸ Estamos em dívida com o Professor Ronald Sultana da Universidade de Malta por trazer esta importante fonte ao conhecimento de um dos autores (seu colega de departamento) quando estava ministrando uma palestra no seminário do departamento sobre o Currículo Nacional proposto para Malta.

⁹ N.T.: Sigla dos *Teaching English to Speakers of Other Languages*, cursos de capacitação de professores da língua inglesa que não possuem esse idioma como língua nativa.

merecimento”. “A culpa é deles e de mais ninguém” - assim se propaga o vazio e enganador enunciado.

DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS

Houve um importante avanço, durante os últimos 20 anos, em torno da noção de “desenvolvimento dos recursos humanos”. Esta pretende aprimorar as relações entre empregados e empregadores e destacar a similaridade de seus respectivos interesses e objetivos (SPENCER, 1998, p.47). A ideia geral é criar, entre ambas as categorias, um forte senso de propriedade e transformar a empresa em uma organização para aprendizagem. Os trabalhadores são orientados a operarem em equipes de trabalhadores-gestores, caracterizadas pelo diálogo e pela participação – “nós estamos todos juntos nisso”. Isso tem implicações para a educação de adultos, particularmente na forma de aprendizagem no local de trabalho, onde todas as pessoas envolvidas aprendem com seus pares e, também, através de seminários realizados interna ou externamente à empresa. Grandes empresas, com filiais em diferentes localidades, possuem “universidades” situadas em cidades específicas, onde gestores e trabalhadores frequentam cursos de desenvolvimento profissional. Estes poderiam ser realizados em uma instituição em Paris ou em Singapura. A força dessa abordagem, que foi transformada em disciplina universitária e é normalmente estudada nos níveis de pós-graduação, em universidades, institutos e escolas profissionais, foi responsável por promover o *ethos* entre funcionários de determinada empresa, garantindo a emergência de um espírito de equipe capaz de gerar altos índices de produtividade e satisfação por parte dos trabalhadores. O mesmo, por vezes, acontece em programas de aumento da espiritualidade no trabalho, que fazem uso da espiritualidade a serviço da economia. Empregados sentem que podem opinar sobre o que acontece na empresa e que aquilo que apreenderam ao longo do tempo os prepara melhor para partilhar ideias com gestores e com outros trabalhadores, e não somente para executar tarefas relacionadas à sua função. É defendido que a produção se tornou mais democrática.

Entretanto, esta área não está livre de críticas. É comumente argumentado que lealdade dos empregados e maior produtividade ocorrem em detrimento da lealdade aos sindicatos que representam as categorias. A lealdade à empresa passa a preceder a lealdade ao sindicato e isto é agravado com a introdução de negociações e assinaturas de contratos individuais ou particulares. Além disso, alega-se que a natureza da participação do empregado se limita ao tratamento de pouca coisa para além de questões banais sobre o trabalho (MAYO, 1999), sem qualquer envolvimento real do trabalhador nas decisões corporativas e no desenvolvimento de estratégias empresariais.

NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO HEGEMÔNICA

O que precede, incluindo as discussões sobre aprendizagem ao longo da vida e a presença de uma população em fase de envelhecimento no mundo do trabalho, adapta-se com perfeição ao cenário neoliberal atual, com o neoliberalismo, mais uma vez, tomado como ideologia subjacente à

globalização hegemônica. Segundo Boaventura de Sousa Santos, globalização hegemônica “é a forma política de globalização resultante do modelo americano de capitalismo, um modelo que baseia a competitividade em inovações tecnológicas atrelada a baixos níveis de proteção social” (*apud* DALE; ROBERTSON, 2004, p.151). O autor afirma que

a imposição agressiva deste modelo pelas instituições financeiras internacionais em todo o mundo não somente força mudanças abruptas no papel ocupado pelo Estado e nas regras do jogo entre explorados e exploradores [...] mas também modifica as regras do jogo entre outros tipos de capitalismo desenvolvidos (SANTOS *apud* DALE; ROBERTSON, 2004, p.151).

A abertura de fronteiras e os múltiplos mercados regionais são características proeminentes desse processo. Estes facilitaram a mobilidade do capital (rápido intercâmbio econômico e financeiro) e do trabalho, embora, certamente, não em condições de concorrência equitativas. Essas características trouxeram à tona a necessidade de trabalhadores flexíveis e, assim, da constante requalificação destes. Termos como “aprendizagem”, “capital humano” e o mais recente “desenvolvimento de recursos humanos”, são palavras e expressões adotadas nessas circunstâncias. A demanda por trabalhadores flexíveis enfatiza a aprendizagem e a atualização de habilidades como processo contínuo ao longo da vida, e não condicionados ao tempo, dada a rapidez com que as mudanças no mercado de trabalho acontecem. Martin Carnoy (1999) defende que a globalização trouxe consigo um crescimento perceptível da demanda por produtos com alto grau de especialidade, evidenciando, assim, a importância do aprimoramento de habilidades através da formação e da educação de adultos (p.15).

Isso faz com que países realizem investimentos em educação para a formação de uma força de trabalho mais flexível e móvel, a fim de atraírem e manterem investimentos, bem como de permanecerem competitivos em uma economia global. O mais promissor entre os vários esforços realizados para revitalizar a educação no trabalho e resistir à desumanização são os programas patrocinados por empregadores e sindicatos para acabar com o analfabetismo entre os trabalhadores (JACKSON, 2000). Estes são, por vezes, chamados de programas de habilidades laborais básicas e de aumento da educação no trabalho, para evitar as conotações negativas dos termos “analfabetismo” ou “trabalhadores não qualificados”. No entanto, apesar de aparentemente auxiliarem os trabalhadores, com frequência esses programas estão relacionados com a lógica do sistema capitalista centrada no aumento da produtividade.

PRIVATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Essa situação é também reveladora de outra importante característica da globalização e da ideologia neoliberal subjacente a ela: o crescimento da privatização (HILL, 2005, p.6), que está em sintonia com a ideologia do mercado. A educação de adultos orientada socialmente foi a principal vítima da mudança do setor público para o privado, com o governo pressionado a reduzir o crescimento das despesas públicas em educação. Serviços de educação de adultos estão sendo crescentemente privatizados, de acordo com as demandas do mercado, com maior ênfase no desenvolvimento de recursos humanos (que soa melhor do que capital humano) e nas

Tecnologias de Informação (TI). A pressão comum sofrida pelos responsáveis pela educação de adultos está centrada na necessidade de se buscar fontes alternativas para o financiamento de programas socialmente orientados. Isso, frequentemente, resulta na busca por financiamento de instituições europeias via Fundo Social Europeu, mas, mesmo aqui, a ênfase está na noção de “empregabilidade”.

Enquanto algumas organizações europeias, incluindo aquelas do sul europeu, se deparam com os fundos limitados dos governos regionais, a alternativa possível encontrada é optar por uma “solução rápida”, voltando-se para o setor privado. Mesmo aqui, a pauta dessas organizações poderia ficar comprometida. No âmbito da formação profissional de adultos, existe, atualmente, uma ênfase no cofinanciamento, normalmente envolvendo trabalhadores e seus representantes.

A ampla presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a ênfase dada a elas na educação de adultos colocam em primeiro plano o ensino on-line e a distância, com oferta de cursos normalmente relacionados ao mundo do trabalho. O Estado sofre uma transformação no papel ocupado por ele anteriormente, a saber, conciliar as exigências da acumulação de capital com as necessidades de se legitimar social e democraticamente, por meio da realização de programas sociais em uma gama de campos sociais. A função de acumulação/legitimação, característica do Estado e pela qual ele foi outrora conhecido (conferir: BARAN; SWEEZY, 1966; CARNOY; LEVIN, 1985; ROSS; TRACHTE, 1990), cede espaço para um novo conjunto de funções características do Estado neoliberal. Estas incluem uma abordagem não intervencionista e medidas que contribuem para a produtividade do mercado, como, por exemplo, o provimento de infraestrutura para investimento e mobilidade do capital, assim como o desenvolvimento dos “recursos humanos”. Isso resume, em poucas palavras, a forte ênfase da política de educação de adultos na “vocacionalização”.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO E AS PROFISSÕES: O DEMIURGO GERENCIAL

No que diz respeito ao processo de educação continuada com maior orientação vocacional, pessoas, com qualquer nível de escolaridade, são mais suscetíveis a serem atraídas por cursos de educação continuada em profissões que possibilitam algum tipo de progressão. Esse fato condiz com o princípio andragógico de que os adultos aprendem o que necessitam e querem aprender (VELLA, 2002). Cursos de gestão de projetos e, especialmente, de educação empresarial encabeçam a lista de cursos realizados em Universidades de Educação Continuada. Sendo este último particularmente significativo. Espera-se que os profissionais se engajem em programas de Desenvolvimento Profissional Continuado¹⁰ como parte do que

¹⁰ N.T.: Os *Continuing Professional Development* (CPD), também conhecido como *Continuing Professional Education* (CPE), são programas que visam à manutenção e ao aprimoramento de conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelos sujeitos ao longo da vida. Os CDP se dão através de acompanhamento e registro documental de habilidades, conhecimentos e experiências adquiridas formal ou informalmente, ultrapassando conhecimentos obtidos durante a formação inicial.

é conhecido como “ideologia do profissionalismo” (esta diz respeito a como os profissionais gostariam de se verem ou apresentarem, diferentemente do que eles realmente são), o que abre o mercado para novos cursos. No entanto, com muitos profissionais, incluindo médicos, advogados, arquitetos e contadores, sendo trabalhadores assalariados típicos das sociedades industrializadas, ao invés de profissionais liberais associados com o subdesenvolvimento industrial, a relação entre profissionais e seus gestores dentro das empresas é um dos diferenciais de poder. Por essa razão, é mais provável que esses profissionais se insiram em cursos de educação continuada voltados para a gestão de negócios, através de cursos noturnos e/ou de aprendizagem on-line, do que qualquer outra coisa, para alcançarem uma posição na qual eles serão trabalhadores menos “proletarizados” na empresa e alcançarão um maior nível de controle, neste caso de controle gerencial, tornando-se, assim, parte do demiurgo gerencial. Isso explicaria a alta demanda por cursos de MBAs¹¹ e MBAs executivo.

EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

Existe, no entanto, outro lado da questão sobre educação de adultos e trabalho que, pelo menos teoricamente, vê este tipo de oferta educativa a partir da perspectiva do trabalhador. Isso ocorre em oposição às abordagens discutidas acima, as quais são desenvolvidas a partir dos interesses das empresas e estão extremamente atreladas às exigências do capital internacional. É, normalmente, perigoso criar um tipo de oposição binária entre essas duas abordagens, desde que elas são, por vezes, mais interligadas do que aparentam, dado que, frequentemente, acordos são feitos e que representantes dos trabalhadores e do capital, por vezes, se engajam em jogos de “gato e rato”. Noções de “trabalhar no e contra” o sistema são comumente discutidas, especialmente entre os representantes dos trabalhadores. Estes fazem uso do discurso dominante, como o do Desenvolvimento de Recursos Humanos, para alargar a pauta ou subverter seus significados mais comuns, para introduzir processos genuínos de participação dos trabalhadores.

A educação sob a perspectiva dos trabalhadores normalmente inclui uma gama de modelos de educação de trabalhadores (notem o adjetivo possessivo coletivo). A concepção progressiva mais ampla enfatiza a dimensão **coletiva** do trabalho de aprendizagem ou de aprendizagem sobre o trabalho, aprendizagem **crítica** sobre o trabalho em termos de maior justiça social, mostrando-se, desta forma, consciente dos processos de exploração que estão escondidos por trás do verniz de estratégias de pseudoparticipação e de trabalho cooperativo, de aprendizagem **holística** sobre o trabalho e das amplas questões sociais relacionadas a este. Nessa concepção, os alunos são vistos como sujeitos e não objetos da aprendizagem e do processo de produção – no sentido adotado por Paulo Freire (1970) na obra *Pedagogia do Oprimido*, dentre outras – que devem aprender a ser não somente uma parte do sistema vigente, mas indivíduos com conhecimento amplo sobre o processo de produção e, por conseguinte, possuidores de maior controle do local de trabalho.

¹¹ N.T.: Sigla para *Master of Business Administration* – Mestrado em Administração de Empresas.

A EDUCAÇÃO SINDICAL

A forma mais básica de educação de trabalhadores é a educação sindical, que inclui, segundo Spencer (1998), cursos de formação profissional e de formação geral.¹² O primeiro se organiza na forma de cursos instrumentais que capacitam membros dos sindicatos a participarem de acordos coletivos, de estratégias de negociação, e a se inserirem efetivamente no processo de relações industriais, incluindo o ensino de terminologia apropriada (é interessante notar que certos sindicatos ofertam, no âmbito de sua participação na educação de adultos, cursos de línguas para sindicalistas do país e estrangeiros com foco na terminologia das relações industriais). Esses cursos também formam para a realização de atividades básicas, como ser capaz de ler documentações pertinentes e conhecer situações relacionadas como o ambiente de trabalho (por exemplo, reconhecer os riscos ocupacionais). Os cursos de formação geral são mais vastos e se focam em temas como “globalização”, “trabalho feminino noturno”, “desenvolvimento sustentável”, “participação do trabalhador”, “autogestão”, “economia paralela” e “migração”. Esses são os tópicos normalmente abordados nas diferentes formas de educação de adultos, como, por exemplo, cursos ofertados por centros ou institutos de educação de trabalhadores, seminários tripartites abertos a todos os parceiros sociais, seminários internacionais da Organização de Trabalhadores ou da Associação de Educação dos Trabalhadores, dentre outras atividades variadas. Um exemplo da disseminação das ideias sindicais ao público geral se deu no Canadá, em 2011, quando o partido político socialista *New Democratic Party*, ligado ao sindicato, tornou-se a oposição oficial e contratou vários representantes sindicais para trabalharem em gabinetes do governo.

CONTEXTO MAIS AMPLO: ENVOLVENDO O SISTEMA

A educação de adultos, em sua forma mais ampla, tem uma vasta história internacional. Algumas formas de educação de trabalhadores requerem engajamento com o sistema previamente estabelecido, como foi o caso da Associação de Educação de Trabalhadores¹³ na Inglaterra, que utilizava universidades existentes – como, por exemplo, a Universidade de Oxford e, mais recentemente, a Universidade Metropolitana de Londres (que inclui toda a documentação do Congresso das Centrais Sindicais); ou o envolvimento de sua própria instituição de ensino, como aconteceu na *Ruskin's College* em Oxford (THOMPSON, 2000), que atrai pessoas ligadas ao sindicalismo. Outras iniciativas de educação de trabalhadores, como a realizada pelo Sindicato dos Metalúrgicos na Itália, negociam com empregadores um modelo de educação mais geral e convencional, o que ficou conhecido como Projeto “150 horas” (que, na verdade, possui carga horária mais extensa do que a indicada). Esse Projeto não se focava no atendimento de demandas vocacionais, mas sim na conclusão do ensino fundamental pelos trabalhadores engajados no programa. O Projeto “150 horas” foi além desse objetivo, oportunizando a saída de trabalhadores para a

¹² N.T.: Esses cursos são originalmente conhecidos como *Tool and Issue Courses*.

¹³ N.T.: A *Workers' Education Association*, promove cursos de formação geral e profissional para adultos. Informações disponíveis em: <<http://www.wea.org.uk/>>.

frequência de cursos voltados para o desenvolvimento cultural individual. Aqueles que estavam desempregados também eram autorizados a frequentarem esses cursos, beneficiando-se. As universidades também estavam envolvidas nesse projeto. Além disso, o “150 horas” apresentava uma grande oportunidade para as mulheres em uma época na qual o movimento feminista era muito forte. Vários cursos eram organizados por e para mulheres, durante os anos finais do ensino médio e no ensino superior (conhecidos como “*corsi monografici*”, tradução literal de cursos monográficos). Esses cursos eram ofertados para mulheres jovens, desempregadas e donas de casa, constituindo-se como um importante veículo para a difusão do feminismo na Itália. O projeto “150 horas” foi elogiado internacionalmente, considerado uma ótima experiência de educação da classe trabalhadora (LICHTNER, 1992; TITMUS, 1981; YARNIT, 1980). Um antigo professor que fez parte desse programa, em Sesto San Giovanni, recorda, na presença de um de nós, sobre essa experiência com sentimento de orgulho e pertencimento ao movimento. Outras experiências inovadoras podem ser encontradas no âmbito do programa de licenças remuneradas para fins educacionais,¹⁴ incluindo a dos trabalhadores da indústria automobilística canadense, bem documentada no trabalho de Livingstone (1997). Spencer (1998) relata que

o programa é financiado por de 2 a 3 centavos, por membro, por hora, benefício negociado em contrato com os empregadores. O dinheiro vai para um fundo financeiro e é utilizado para pagar por perdas salariais, viagens, acomodação e os custos educacionais do programa (SPENCER, 1998, p.104).

O empregador não exerce nenhuma influência sobre o programa e, portanto, como acontecia na experiência do Projeto “150 horas”, na Itália, a educação ofertada não é do tipo profissional. Outro uso arrojado das licenças remuneradas para fins educacionais é o Programa Educacional do Fundo Humanitário dos Trabalhadores Siderúrgicos¹⁵ (MARSHALL, 1997; SPENCER, 1998). Segundo Judith Marshall (1997), esse programa constitui um caso de educação para “globalização de baixo para cima”. A provisão para esse fundo é negociada nos acordos coletivos de trabalho, sendo que os recursos financeiros são provenientes de pagamentos realizados pelos trabalhadores da siderurgia (eles doavam um centavo por hora trabalhada), pelos empregadores (em 10% dos contratos, a contribuição dos empresários se igualava àquela realizada pelos trabalhadores, centavo por centavo) e pela Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional¹⁶ (MARSHALL, 1997, p.60-61). O fundo apoia projetos de aproximadamente 30 ou 40 organizações em todo o mundo, o programa *Thinking North-South*, o qual adota abordagens da educação popular e promove intercâmbios de

¹⁴ N.T.: O *Paid Educational Leave* (PEL) é um programa que garante aos funcionários o direito de se absterem do trabalho para frequência de cursos de formação continuada, de caráter geral ou profissional, por determinado número de horas fixado pela legislação, sem alteração em sua remuneração.

¹⁵ N.T.: O *Steelworkers' Humanity Fund* é um fundo de caridade canadense financiado por contribuições dos trabalhadores do setor metalúrgico que auxilia o desenvolvimento de projetos humanitários internacionais. Informações disponíveis em: <<http://www.usw.ca/union/humanity>>.

¹⁶ N.T.: A *Canadian International Development Agency* (CIDA) é o órgão do governo canadense responsável pelo planejamento e implementação da maioria dos programas de cooperação internacional para o desenvolvimento do Canadá. Informações disponíveis em: <<http://www.acdi-cida.gc.ca/home>>.

trabalhadores dos hemisférios Norte e Sul (MARSHALL, 1997; SPENCER, 1998). Tudo isso serve para mostrar que há um alargamento da agenda da educação de trabalhadores, incluindo questões solidárias entre Norte e Sul, e devemos acrescentar que existem também constatações de locais, como, por exemplo, o Canadá, onde os sindicatos ampliaram suas discussões, incorporando questões ambientais e de gênero.

A VIRADA RADICAL

A educação de trabalhadores tem sido caracterizada também por abordagens radicais. Parece haver um certo descontentamento em se trabalhar com o sistema educacional vigente em algumas correntes, especialmente aquelas de cunho político mais radical, normalmente inspiradas pelo Marxismo, no âmbito do que estas consideram uma educação “burguesa” e, portanto, capaz de levar ao “emburguesamento”. As instituições de ensino profissionalizante no Reino Unido, que se renderam àquilo que é conhecido como Comunidade Plebeia (SIMON, 1990), constituem um bom exemplo dessa abordagem. Estas forneceram uma perspectiva de ensino que analisa o conhecimento a partir do ponto de vista dos proletariados. Essa experiência – que caiu no esquecimento nos anos 1950, em parte como resultado da “Guerra Fria” – estava ligada a um amplo e radical movimento de educação alternativa (à educação burguesa) conhecido como “educação independente da classe trabalhadora”. Essa abordagem representa uma tentativa de ruptura com a cultura burguesa. A educação independente da classe trabalhadora se manifestava através de cursos, escolas, instituições de ensino de trabalhadores, livrarias alternativas e eventos esportivos (e.g. Olimpíadas Alternativas). Podem-se encontrar exemplos disso em locais como Inglaterra (MCLLROY, 1992), Alemanha, Austrália (SHARP; HARTWIG; O’LEARY, 1989; MORRIS, 2005), Itália e Chipre (PANAYIOTOU, 2006).

O espírito e as preocupações dos organizadores das instituições de ensino profissional na Inglaterra são brilhantemente capturadas pelo educador britânico Colin Waugh, professor da *North West London College*. Em sua magistral história da Comunidade Plebeia, comemorando o centésimo aniversário da greve de Ruskin de 1909, Waugh argumenta que, no começo, a ênfase principal desta Comunidade estava na consolidação “de uma relação mais satisfatória entre a *Ruskin College* e o Movimento dos Trabalhadores” (WAUGH, 2009, p.24). Isso significava exercer uma pressão nos líderes sindicais para financiar *Ruskin*. Waugh cita o editorial de maio de 1909 da *The Plebs’ Magazine*, que anunciava que:

A *Ruskin College* deixou de cumprir qualquer função útil daquelas anteriormente realizadas para o Movimento dos Trabalhadores. **A partir de agora o objeto da “Plebe” deve ser auxiliar no estabelecimento de uma nova estrutura educacional definitivamente controlado pela organização de trabalhadores** (*apud* WAUGH, 2009, p.24, grifos da revista).

A questão do conhecimento neutro ou imparcial foi atacado de uma forma que é, atualmente, muito familiar para aqueles que acompanham os dizeres de Freire, que afirma que a educação **É** política e que não existe educação neutra, o que foi sempre a crença e a razão de ser daqueles envolvidos na organização da educação independente da classe trabalhadora. O editorial prossegue:

[...] o trabalhador é ou não roubado; trabalho é ou não pago. Pedir aos trabalhadores que sejam neutros é tanto um insulto quanto um absurdo. A ideia de “educação imparcial” tem sua fonte em local muito “parcial”, e, enquanto o controle da educação vier deste local, o movimento da classe operária estará envenenado e esvaziado. Sob esta perspectiva, *Ruskin College* está condenada... A educação da classe trabalhadora é a poderosa força estimulante que sozinha pode construir uma organização da classe trabalhadora eficaz, e, com este fim, devemos avançar (*apud* WAUGH, 2009, p.24).

DEMOCRACIA INDUSTRIAL

Entre as abordagens mais radicais sobre educação de adultos e trabalho, está a experiência de democracia industrial de Torino no começo do século XX. Uma discussão mais detalhada se faz necessária aqui. Inspirados pelos soviéticos na Rússia, Antônio Gramsci, que posteriormente ajudou a criar o Partido Comunista italiano, e seus colegas radicais, que faziam parte do periódico *Ordine Nuovo*, direcionavam suas energias, durante o período revolucionário que prevaleceu em Torino antes da tomada do fascismo, para o Movimento dos Conselhos de Fábrica que foi, com efeito, um movimento da educação de adultos através do qual trabalhadores eram “educados” como produtores ao invés de simplesmente como “assalariados” (MERRINGTON, 1977, p.158) – *salaricati* (trabalhadores assalariados) (GRAMSCI, 1967, p.261) – e inseridos no processo de democracia industrial. Para Gramsci, os Conselhos de Fábrica deveriam prover os meios através dos quais o proletariado poderia “educar-se, adquirir experiência e construir uma consciência dos deveres incumbentes às classes que detêm o poder do Estado” (*apud* MERRINGTON, 1977, p.159).

Esse foi um importante passo da classe trabalhadora em direção ao “exercício da liderança antes da conquista do poder no Governo” (GRAMSCI, 1971, p.57). A ênfase, nesse texto, está no alcance da democracia industrial, a espinha dorsal do Estado dos trabalhadores. Deveria existir “colaboração entre trabalhadores manuais, operários qualificados, funcionários administrativos, engenheiros e gestores técnicos” (GRAMSCI, 1977, p.110). Por meio dessa colaboração, trabalhadores poderiam vivenciar “a unidade do processo industrial” e ver a si mesmos “como parte inseparável da totalidade do sistema de trabalho, que se concentra na produção de objetos” (GRAMSCI, 1967, p.261, original em italiano). Como tal, eles deveriam adquirir completo controle mental sobre o processo de produção para “substituir o poder dos gestores nas fábricas” (GRAMSCI *apud* MANCINI, 1973, p.5). Além disso, o conhecimento adquirido no local de trabalho levaria, segundo Gramsci, a um maior entendimento sobre o funcionamento da sociedade: “Neste momento, o trabalhador se tornou um produtor, pois ele [*sic.*] adquiriu consciência de papel no processo de produção em todos os níveis, da oficina à nação, ao mundo” (GRAMSCI, 1967, p.261, original em italiano; GRAMSCI, 1977, p.111).

Alguns defendem que o programa educacional promovido pelos Conselhos de Fábricas, com o intuito de capacitar trabalhadores para exercerem tal controle, deveria ser reflexo do espírito da democracia e da colaboração que se pretende estimular no local de trabalho e, eventualmente, no almejado Estado Democrático de Trabalhadores (GRAMSCI, 1977, p.66). Para o tipo

de ambiente ambicionado pelos Conselhos de Fábrica, prefigurava-se um modelo de Estado socialista:

O Estado Socialista já existe potencialmente em instituições sociais características da classe operária explorada. Conectar estas instituições, coordenando e ordenando-as em uma hierarquia altamente centralizada de competências e poderes e, ao mesmo tempo, respeitando a autonomia e a articulação requerida por cada uma, é criar uma genuína democracia de trabalhadores aqui e agora (GRAMSCI, 1967, p.206-207, original em italiano; GRAMSCI, 1977, p.66).

O Movimento dos Conselhos de Fábrica deixou Torino, considerada por Gramsci como “Petrogrado da Itália”, próxima de uma revolução. A razão principal de sua falha derradeira foi que sua atividade não foi conduzida no contexto da aliança, chamada por Gramsci, em sua formulação posterior do conceito, de “bloco histórico”. Em retrospecto, Gramsci percebeu que os insurgentes em Torino estavam isolados (ADAMSON, 1980, p.60). No entanto, o Conselho de Fábrica não foi concebido por Gramsci como a única agência responsável pela educação de adultos. Em consonância com a ideia de “guerra de posições”, a educação de adultos envolvia uma ofensiva cultural em todas as frentes, entrecortando todo o complexo da sociedade civil. Ainda assim, essa experiência constitui um dos exemplos mais radicais sobre a tentativa de organizar e educar para uma democracia industrial radical, que visa alterar grandemente as relações sociais de produção.

COOPERATIVAS: ROCHDALE, MONDRAGÓN, ANTIGNONISH E PORTO

Muito conhecida e ainda praticada em muitas partes do mundo, com inspiração em diversas tradições que vão do socialismo até o cristianismo (ver: BALDACCHINO, 1990), é a noção de produção cooperativa. Esta envolve a apropriação do processo de produção pelo trabalhador. Entre as experiências mais antigas, está a dos Pioneiros de Rochdale, realizada no século XIX, na Inglaterra, que, sob a liderança de Robert Owen, atribuía a devida importância ao apoio educacional do movimento e reservava 2,5% do excedente comercial para as atividades educacionais, incluindo a manutenção da livraria e do local de redação de periódicos (BALDACCHINO, 1990, p.4). Entre os melhores e mais documentos exemplos está aquele que se realiza atualmente em Mondragón no território basco na Espanha (MACLEOD, 1997).

A Cooperativa de Mondragón é responsável pelo movimento cooperativo que se iniciou em 1956, ano de criação da primeira cooperativa industrial em Mondragón na província de Gipuzkoa; sua filosofia de negócios está contida em seus valores cooperativos, a saber: Cooperação; Participação; Responsabilidade social; Inovação.¹⁷

O movimento de cooperativas se voltava para a geração de empregos em uma área economicamente deprimida. Na década de 1965-1975, afirma-se que foram criados 1.000 novos postos de trabalho por ano (SPENCER, 1998, p.42). A figura-chave do movimento era o Sacerdote Don José Maria *Arizmendiarrrieta* (ou *Arizmendi*). O movimento cooperativo tinha uma base educacional forte, organizado na forma de escola politécnica (conhecida

¹⁷ Site oficial do movimento cooperativo: <<http://www.mondragon-corporation.com/language/en-US/ENG/Who-we-are/Introduction.aspx>>. Acesso em: 10 maio 2011.

como *Mondragón Eskola Politeknikoa*), que constituiu o primeiro passo do que se tornaria não somente uma rede de cooperativas, mas uma comunidade cooperativa financiada por importantes instituições, como o Banco Cooperativo dos Trabalhadores (uma cooperativa de crédito popular), conhecido como *caja laboral* (ver ORNELAS, 1982). Enquanto cooperativas desenvolvidas como parte dessa rede, a importância do elemento de aprendizagem nestas ganhou destaque nos anos 1990, com a criação da Universidade de Mondragón, uma universidade privada voltada para o atendimento das demandas de diferentes empresas envolvidas nessa rede cooperativa. A Universidade foi criada como parte de uma rede educacional ampliada composta por diversos centros de formação profissional e vários programas de gestão social. Criou-se, também, o Centro de Desenvolvimento Administrativo e Cooperativo de Mondragón, conhecido como OTALORA (Centro de Desarrollo Directivo y Cooperativo de Mondragón¹⁸), que organiza ações de treinamento no campo da gestão e que atende a cerca de 200 participantes em aproximadamente 50 grupos.¹⁹

Outra grande experiência de produção cooperativa envolvendo movimentos e comunidades inteiras são as cooperativas de pescadores e agricultores em Antigonish e Cape Breton, província da Nova Escócia, no Canadá, que foram criadas por Jimmy Tompkins (LOTZ; WELTON, 1997), e a Cooperativa dos Pedreiros, especializada em trabalhos em mármore, granito e construção civil, fundada na cidade de Porto, Portugal, em 1914. A Cooperativa dos Pedreiros ainda é forte e envolve um grande movimento composto por artistas, arquitetos e outros profissionais, e inclui um hotel, um centro de treinamento e um museu, entre outros. O Centro de Artes, casa das pessoas que trabalham com diferentes meios de comunicação, é um símbolo de criatividade e resistência contra a ditadura e, também, um local para ensino das artes liberais. A educação de adultos, no âmbito das ocupações atendidas e das formas de trabalho cooperativo, é uma atividade importante no contexto desse movimento, que também participa de projetos de educação de adultos financiados pela União Europeia. O movimento liderado pela cooperativa engloba, também, a Academia José Moreira da Silva (Escola Profissional de Economia Social), criada na mesma cidade no ano de 1988. A Cooperativa está envolvida não somente em programas de educação e formação de adultos desenvolvidos nacionalmente, mas abrange atividades promovidas internacionalmente, envolvendo estudantes, *trainees* e educadores de Portugal, da Europa e de países de língua portuguesa. A Cooperativa apoia uma Escola Profissional que oferta cursos para jovens e adultos nas áreas de: Apoio Comunitário e Familiar; Secretariado em Organizações de Economia Social; Contabilidade em Organizações de Economia Social; Segurança e salvamento em meio aquático; Artesanato com granito; Sistemas de gestão computadorizados; Práticas Administrativas de Organizações de Economia Social; e Design Digital 3D. Em suma, a força dessa cooperativa está em sua ramificação em diferentes campos, relacionados ou não com seu setor de atividade, desenvolvidos municipal, nacional e internacionalmente. Isso indica a forte noção de movimento e

¹⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.otalora.com/cas>>. Acesso em: 10 maio 2011.

¹⁹ Informações disponíveis em: <<http://www.mondragon-corporation.com/ENG/Knowledge/Training/Management-Training.aspx>>. Acesso em: 10 maio 2011.

provê a intensa dimensão da educação de adultos aos envolvidos com o trabalho, como pudemos atestar durante uma breve visita à Cooperativa de Pedreiros em Setembro de 2009.²⁰

AUTOGESTÃO: IUGOSLÁVIA E MALTA

A educação para autogestão é outro aspecto relacionado à educação e ao mundo do trabalho. A mais aprimorada experiência nesse campo aconteceu na Iugoslávia, ainda quando o país estava sob a liderança do croata Josip Broz Tito. Da mesma forma que nas cooperativas, a autogestão implica uma abordagem importante e alternativa no campo da gestão, que requer um alto grau de preparação pedagógica. Foi muitas vezes defendido, durante esta experiência, que “a apropriação dos meios de produção não deveria ser nem privada nem pública, mas ‘social’, gerida pelos próprios trabalhadores” (TONKOVIC, 1985, p.135).

A educação para autogestão tem sido definida como educação que anima, estimula e prepara os trabalhadores para tomada de decisão, desenvolvendo neles atitudes críticas e habilidades analíticas, e os encorajando a mudar e melhorar. Metodologicamente, esse tipo de educação sempre se baseou em estratégias de estudos de casos, verificação ou prática e, na “crítica”, a soluções inadequadas e a atitudes e comportamentos não apropriados (TONKOVIC, 1985, p.141). Essa abordagem implica também a realização de palestras, organizações de escolas de verão, grupos de discussão e cursos noturnos.

É evidente que algumas pessoas apontariam para o forte caráter ideológico da educação para autogestão, que normalmente se constitui como uma educação relacionada a questões ligadas à ideologia do Partido Comunista, ao invés de se voltar para questões profissionais e vinculadas à gestão. Por outro lado, existem aqueles que destacam que o objetivo geral desse modelo de educação é aumentar o nível de escolaridade da classe trabalhadora, a fim de que os membros desta classe exerçam a autogestão. Afirma-se, com frequência, que, como resultado dessa tentativa envolvendo a participação da maioria das instituições de ensino, tanto tradicionais como aquelas recentemente criadas, o nível educacional da população aumentou. É afirmado que o analfabetismo entre os trabalhadores foi reduzido. No início do período pós-guerra, entre os anos 1945 e 1950, 2.324.158 pessoas consideradas analfabetas aprenderam a ler e escrever; e mais de mil universidades populares foram criadas em todo o país (SAMOLOVČEV, 1985, p.47). A autoconfiança das “pessoas comuns” aumentou, na medida em que o país passou de agrário, com altos níveis de analfabetismo, a nação industrializada, com um nível educacional que poderia ser equiparado ao de alguns países da Europa Ocidental.²¹

²⁰ Estamos em dívida, por essa confirmação e detalhamento, com Fernando Martinho e Paula Marques, da Escola Profissional de Economia Social, Academia José Moreira da Silva do Complexo IntraCooperativo da Cooperativa dos Pedreiros.

²¹ Também estamos em dívida, por muitos *insights* sobre o ponto acima, com a Professora Katarina Popovic, do escritório da DVV Belgrade, Faculdade de Filosofia, Universidade de Belgrado, que, no momento desta escrita, ocupava a cadeira internacional de educação de adultos, na Universidade

A educação de adultos adquiriu grande importância no país, no contexto dessa forma de gestão, sendo que diversas universidades populares e de trabalhadores foram criadas, voltadas para a promoção de habilidades requeridas por esse modelo. Em meados dos anos 1980, Stipe Tonkovic (1985), ex-Secretário do Conselho da Confederação dos Sindicatos da Iugoslávia, relatou a existência, em toda a antiga Iugoslávia, de mais de 390 universidades populares e de trabalhadores e mais de 430 centros culturais (p.143). Não é de se estranhar, portanto, que a educação de adultos fosse uma característica das várias universidades dos países que formavam a antiga Iugoslávia. O conceito de autogestão se tornou objeto de estudos em diversas instituições, com destaque para a Universidade de Cornell – graças à presença de estudiosos deste campo, como Jaroslav Vanek (1977), professor de economia Checo – e para o Instituto de Estudos Sociais em Den Haag, Holanda, que agora faz parte da Universidade Erasmus de Roterdã. Esse conceito foi transferido para vários locais, incluindo o país natal de um dos dois autores deste trabalho – Malta. Um centro de educação de adultos foi criado na Universidade de Malta, em 1981, com o objetivo de promover a noção de participação de trabalhadores e monitorar experiências de autogestão, assim como para preparar as pessoas para este processo. Esse centro foi originalmente criado como Centro de Desenvolvimento e Participação de Trabalhadores e atualmente é chamado de Centro para Estudos do Trabalho.²² O clima político no momento era muito favorável para tais iniciativas, com o governo maltês, liderado pelo Primeiro Ministro Dom Mintoff do Partido Trabalhista de Malta, introduzindo práticas de autogestão dos trabalhadores em vários locais de trabalho e nomeando trabalhadores para a direção de diversas empresas públicas em Malta (ZAMMIT; GAUCI, 1984). Por fim, uma forte recomendação para abertura do referido Centro foi feita por Gerard Kester, do Instituto de Estudos Sociais de Haia (KESTER, 1980). Kester realizou um estudo das práticas de autogestão em Malta, com foco naquelas realizadas nas docas secas de Malta. O Centro foi criado (entre outros motivos) para a promoção da educação de adultos voltada para o estabelecimento de uma democracia industrial genuína. O apoio do Centro para “emancipação da pessoa para uma participação significativa na sociedade e no trabalho” (WPDC, 1997, p.7) foi fundamental para esse projeto. Mais especificamente, seus objetivos incluem:

1. A organização de atividades educativas que auxiliem o desenvolvimento da participação no local de trabalho e na sociedade em geral; 2. A execução de pesquisa sobre as relações de trabalho e, em especial, sobre questões referentes ao desenvolvimento participativo, local e internacional; 3. A prestação de consultoria e outros serviços ligados às questões participativas; 4. A disseminação de informação através da publicação de livros, revistas, artigos e outras obras, assim como por outros meios de comunicação de massa (WPDC, 1994, p.15 *apud* MAYO, 2005).

Além desses objetivos, o Centro também pretende estimular a criação de cooperativas de trabalho (KESTER, 1980; WPDC, 1985, 1994, 1999) e servir aos interesses dos sindicatos, atendendo às áreas de carência da educação geral (principalmente através de cursos de formação geral), apontadas por estes.

de Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung Essen, Alemanha.

²² Informações disponíveis em: <<http://www.um.edu.mt/cls>>.

CONCLUSÃO

Este Centro para Estudos sobre Trabalho, por meio de seus objetivos e funções originais, capta as características principais do segundo tipo de relação entre educação e trabalho discutido neste artigo. Ele aborda questões ligadas aos sindicatos, à educação geral de trabalhadores, à educação para produção cooperativa e à educação no trabalho para emancipação de trabalhadores, especialmente em relação a trabalhadores de empresas caracterizadas por práticas de autogestão. Infelizmente, essas práticas não persistiram ao começo do segundo milênio e esse Centro teve que ampliar seu alcance, contemplando projetos e cursos subsequentes de organizações industriais e de trabalhadores. Esse fato nos faz retomar o ponto feito inicialmente, a saber, que, embora ambos os tipos de educação e trabalho apareçam como distintos uns dos outros, eles consideram o processo de trabalho um processo de contestação, uma contestação entre agendas diferentes, a do capital e a do trabalho. Algumas organizações de educação de adultos mantêm sua posição ao longo do tempo. Outras buscam um caminho mais complexo, tentando balancear a necessidade de emprego estável e a aquisição de habilidades para o trabalho com a necessidade dos trabalhadores de adquirirem maior controle sobre o ambiente que constitui um importante aspecto de suas vidas como seres humanos – o local de trabalho e aqueles relacionados a este. Novamente, seremos confrontados pelas forças governamentais no mundo da educação de adultos, na qual diferentes necessidades e interesses devem ser reconciliados para um engajamento crítico mais efetivo com o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, Walter L. **Hegemony and revolution: A Study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory**. Berkeley: University of California Press, 1980.
- BALDACCHINO, Godfrey. **Worker cooperatives with particular reference to Malta: An educationist's theory and practice**. Hague: Institute of Social Studies, 1990.
- BARAN, Paul A.; SWEEZY, Paul M. **Monopoly capital: An essay on the American economic and social order**. Nova York: Monthly Review Press, 1966.
- BAUMAN, Zygmunt. **Liquid Life**. Oxford: Polity Press, 2005.
- BERG, Ivar. **Education and jobs: The great training robbery**. Harmondsworth: **Penguin** Education, 1974.
- BORG, Carmel; MAYO, Peter. **Learnign and Social Difference: Challenges for Public Education and Critical pedagogy**. Boulder-Colorado: Paradigm, 2006.
- CARNOY, Martin. **Globalization and educational reform: what planners need to know**. Paris: IIEP, 1999.
- CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Schooling and work in the democratic state**. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1985.
- DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Interview with Boaventura de Sousa Santos. **Globalization, Societies and Education**, v.2, n.2, p.147-160, 2004.
- EAEA. **European Association for the Education of Adults: Adult education trends and issues in Europe**. Bruxelas: European Association for the Education of Adults, 2006.
- _____. **Selections from the prison notebooks**. Nova York: International Publishers, 1971.
- FORMOSA, Marvin. Older adult education in a Maltese University of the Third Age: A critical perspective. **Education and Ageing**, v.15, n.3, p.315-339, 2000.

- _____. A Bourdieusian interpretation of a university of the Third Age in Malta. **Journal of Maltese Education Research**, v.4, n.2, p.1-16, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. Nova York: The Seabury press, 1970.
- GELPI, Ettore. **Lavoro Futuro**: La formazione professionale come progetto politico. Milão: Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Scritti Politici 1**. Roma: Editori Riuniti, 1967.
- _____. **Selection from political writings (1910-1920)**. Nova York: International Publishers, 1977.
- HILL, Dave. Education services liberalization. In: ROSSKAM, Ellen (Ed.). **Winners or losers? Liberalizing public services**. Genebra: International Labour Office, 2005. p.3-54.
- JACKSON, Nancy. Writing-up people at work: Investigations of workplace literacy. **Literacy and Numeracy Studies**, v.10, n.1-2, p.5-22, 2000.
- KESTER, G. **Transition to workers' self-management**: Its dynamics in the decolonizing economy of Malta. Hague: Institute of Social Studies, 1980.
- LA BELLE, Thomas J. **Non formal education in Latin America and the Caribbean-stability, reform or revolution?** Nova York: Praeger, 1986.
- LICHTNER, M. Italy. In: JARVIS, Peter (ed.). **Perspectives on adult education and training in Europe**. Leicester, UK: NIACE, 1992. p.233-248.
- LIVINGSTONE, David W. Working class culture, adult education and informal learning: Beyond the "cultural capital" bias to transformative community. In: ARMSTRONG, Paul; MILLER, Nod; ZUKAS, Miriam (ed.). **Crossing borders, breaking boundaries: research in the education of adults**. Londres: Birkbeck College-University of London, 1997.
- LOTZ, Jim; WELTON, Michael Robert. **Father Jimmy**: The life and times of Father Jimmy. Wreck Cove, NS: Breton Books, 1997.
- MACLEOD, Greg. **From Mondragón to America**: Experiments in community economic development. Sidnei, Nova Escócia, Canadá: University College of Cape Breton Press, 1997.
- MANCINI, Frederico. **Worker democracy and political party in Gramsci's thinking** (Discussion paper). Bolonha: Johns Hopkins University School of Advanced International Studies, 1973.
- MARSHALL, Judith. Globalisation from below: The trade union connections. In: WALTERS, S. (ed.). **Globalization, adult education and training**: Impact and issues. Leicester, UK: NIACE, 1997. p.57-68.
- MAYO, Peter. **Gramsci, Freire and Adult Education**: Possibilities for Transformative Action. Londres: Zed Books, 1999.
- _____. In and against the state: Gramsci, war of position, and adult education. **Journal of Critical Education Policy Studies**, v.3, n.2, 2005.
- MCLLROY, J. The rise and fall of independent working class education in the UK. In: TAYLOR, M.; BÉDARD, R. (ed.). CONFERENCE OF THE CANADIAN ASSOCIATION FOR THE STUDY OF ADULT EDUCATION, 11. **Anais...** Saskatoon: University of Saskatchewan, 1992.
- MERRINGTON, John. Theory and practice in Gramsci's Marxism. In: JONES, Gareth Stedman (ed.). **Western Marxism**: A critical reader. Londres: Verso, 1997. p.140-175.
- MILLER, Linda. Women work-based learners: Factors affecting lifelong learning and career opportunities. In: JACKSON, Sue; MALCOLM, Irene; THOMAS, Kate (Ed.). **Gendered choices**: Learning, work, identities in lifelong learning. Londres: Springer, 2011. p.95-111.
- MORRIS, R. Social movements. In: ENGLISH, Leona M. (ed.). **International encyclopedia of adult education**. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2005. p.589-594.
- OECD and Statistics Canada. **Learning a living**: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Paris & Ottawa: Authors, 2005.
- OECD. **Lifelong learning for all**. Paris: Organisation for Economic Development and Cooperation, 1996.

_____. **Lifelong learning and human capital** [sic]. (Policy Brief). Paris: Organisation for Economic Development and Cooperation, 2007.

ORNELAS, Carlos. Cooperative production and technical education in the Basque country. **Prospects**, v.12, n.4, p.467-475, 1982.

PANAYIOTOU, Andreas. Lenin in the coffee shop: The communist alternative and forms of non-western modernity. **Postcolonial Studies**, v.9, n.3, p.267-280, 2006.

ROSS, Robert J. S.; TRACHTE, Kent C. **Global capitalism: The new Leviathan**. Albany: State University of New York, 1990.

SAMOLOVČEV, B. The Historical Roots of Modern Adult Education in Yugoslavia. In: SOLJAN, N.; GOLUBOVIC, M.; KRAJNC, A. (ed.). **Adult Education & Yugoslav Society**. Zagreb: Andragoski Centar, 1985. p.37-52.

SHARP, Raquel; HARTWIG, Mervyn; O'LEARY, Jan. Independent working class education: A repressed historical alternative. **Discourse**, v.10, n.1, p.1-26, 1989.

SIMON, Brian (ed.). **The search for enlightenment: Adult education and the working class**. Leicester, UK: NIACE, 1990.

SPENCER, Bruce. **The purposes of adult education: a guide for students**. Toronto: Thompson Educational Publishing, 1998.

THOMPSON, Jane L. **Women, class and education**. Londres: Routledge, 2000.

TITMUS, Colin J. **Strategies for adult education: Practices in Western Europe**. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1981.

TONKOVIC, S. Education for Self-Management. In: SOLJAN, N.; GOLUBOVIC, M.; KRAJNC, A. (ed.). **Adult Education & Yugoslav Society**. Zagreb: Andragoski Centar, 1985. p.134-144.

VANEK, J. Education and the practice of self-management. In: **Democracy in the workplace**. Washington, DC: Strongforce, 1977. p.15-26.

VELLA, Jane. **Learning to listen-Learning to teach: The power of dialogue in educating adults**. São Francisco: Jossey-Bass, 2002.

WAUGH, C. **Plebs: The lost legacy of independent working class education: Occasional paper**. Sheffield, UK: Post 16 Educator, 2009.

WPDC. **Workers' Participation Development Centre: Fourth annual report, 1984**. Msida, Malta: Malta University Press, 1985.

_____. **Workers' Participation Development Centre: Biennial report, 1992 and 1993**. Msida, Malta: Malta University Press, 1994 [apud Mayo (2005)].

_____. **Workers' Participation Development Centre: Report for the years 1994-1996**. Msida, Malta: Malta University Press, 1997.

_____. **Workers' Participation Development Centre: Report for the years 1997-1998**. Msida, Malta: Malta University Press, 1999.

YARNIT, M. The 150hrs. Italy's experiment in mass working class adult education. In: THOMPSON, J. (ed.). **Adult education for a change**. Kent, UK: Hutchinson, 1980. p.192-218.

ZAMMIT, E. L.; GAUCI, A. Case studies in industrial democracy - Malta drydocks and the Mondragon co-operatives. In: AZZOPARDI, E.; SCERRI, L. J. (ed.). **Issues: Aspects of an island economy**. Malta: The Economics Society, 1984. p.25-33.

Data da submissão: 20/12/2012

Data da aprovação: 10/02/2013