

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL E SEUS EFEITOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Letícia Ramalho Brittes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
brittesleticia@gmail.com

Juliana MezomoCantarelli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
juliana.cantarelli@iffarroupilha.edu.br

Roziéli Bovolini Silveira
Universidade Federal de Santa Maria
rozielebs@hotmail.com

RESUMO: Este estudo de cunho bibliográfico tem por objetivo desenvolver uma discussão sobre os endereçamentos de algumas políticas educativas inscritas no campo educacional a partir de 1990, refletindo sobre os efeitos de tais discursos oficiais sobre o trabalho docente. Especificamente, o estudo terá como foco a relação entre políticas e o trabalho de docentes vinculados à educação básica e profissional, culminando a análise na proposta de educação profissional para jovens e adultos e seu estreitamento de laços com o setor produtivo e os efeitos que esta aproximação intencional pode gerar à organização do trabalho docente. O apelo hegemônico de políticas educativas contemporâneas é que a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção. Assim, a prioridade da educação profissional restringia-se em formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia. Diante disso, o que vem determinando o conteúdo das políticas para a educação profissional? Consenso entre organismos internacionais, setores do governo, empresários ou participação efetiva da comunidade na definição das políticas? A partir do conjunto de políticas apresentadas no decorrer desta escrita, percebe-se que a educação profissional brasileira esteve, historicamente, atrelada aos interesses internacionais e ao movimento de reforma do Estado. Diante de tal conjuntura, expressa-se a necessidade de maior autonomia por parte dos docentes e maior incentivo à participação da comunidade escolar na tomada de decisões dos sujeitos inseridos no processo educativo. Nesse sentido, uma educação libertadora seria

aquela que abre espaços para a democratização dos processos de ensinar e aprender, esta seria uma valiosa alternativa para rompermos com a lógica vigente.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educativas; educação básica e profissional; trabalho docente.

INTRODUÇÃO

O recorte temporal desta pesquisa corresponde à década de 1990, especificamente, o período em que, pela influência das decisões de organismos internacionais, são introjetadas no cenário educacional políticas públicas cuja orientação estava baseada nos pressupostos do ideário neoliberal. Esse movimento redefiniu a política educacional brasileira, configurando um novo papel para o Estado em relação à educação, o que implicou em novas configurações da gestão escolar, do currículo e do trabalho docente.

Este estudo de cunho bibliográfico tem por objetivo desenvolver uma discussão sobre os endereçamentos de algumas políticas educativas inscritas no campo educacional a partir de 1990, refletindo sobre os efeitos de tais discursos oficiais sobre o trabalho docente. Especificamente, o estudo terá como foco a relação entre políticas e o trabalho de docentes vinculados à educação básica e profissional, culminando a análise na proposta de educação profissional para jovens e adultos e seu estreitamento de laços com o setor produtivo e os efeitos que esta aproximação intencional pode gerar à organização do trabalho docente.

Harvey muito bem define o neoliberalismo como o lugar de uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livres comércios (2008, p. 12). Ao encontro do que sustenta Harvey, Shamir destaca que o neoliberalismo

não é tratado como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Em particular, eu trato o neoliberalismo como um conjunto complexo, frequentemente incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas, organizadas ao redor de certa ideia do “mercado” como uma base para “a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a penetração correspondente, em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática da mercantilização, acumulação de capital e obtenção de lucro” (SHAMIR apud BALL, 2010, p. 486).

Diante dos antagonismos situados em torno do neoliberalismo, o Brasil vivenciou o momento conturbado de reabertura política. A palavra democracia soava como reivindicação de liberdade e participação das camadas populares nas decisões do Estado. No entanto, o ideário neoliberal adentrou este cenário, forjando espaços para se instalar nos governos de modelo social democráticos. Com a fusão da reorganização democrática no país e da implementação de políticas neoliberais nas instituições públicas, o resultado de tal ação não poderia ser outro senão o de uma *confluência perversa*¹, visto que se trata de dois projetos políticos antagônicos: de um lado, um projeto cujo enfoque é democrático, de natureza participativa; de outro, um projeto de enfoque produtivo, baseado na cultura da organização-empresa, cujo motor de suas decisões é o capital. Nessa perspectiva,

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscuramento se constroem subrepticamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado. [...] Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil (DAGNINO, 2004, p.198).

Como fruto desse contexto, com a luta pela democratização das escolas cuja conquista resultou na descentralização da gestão, percebe-se que esse movimento denotou uma polissemia do termo democracia. De um lado, a gestão passa a ser democrática o que inclui a participação da comunidade escolar nas decisões da escola, de outro, percebe-se um projeto de apelo participativo sendo organizado por políticas externas que buscam a atuação mínima do Estado nas questões educacionais, por intermédio de um processo de desresponsabilização estatal.

Assim, essa dualidade de interesses remete-se ao que Antunes irá denominar *fetichização da democracia*, que corresponde ao culto à sociedade democrática como uma instância realizadora da utopia do preenchimento, capaz de desenvolver a “crença

¹ Expressão usada por Dagnino (2004) para designar a fusão dos dois projetos políticos em questão.

na desmercantilização da vida societal e no fim das ideologias” (ANTUNES, 1995, p. 165).

De fato, vive-se um tempo de embate dual entre essas concepções em que se percebe um [...] “obscuramento de distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa.” (DAGNINO, 2004, p. 200). Na escola não é diferente. Esses deslizamentos semânticos naturalizam algumas práticas e são recorrentes na circularidade do discurso pedagógico dos professores que, em conformidade com as exigências impostas pelo Estado nas políticas educativas e curriculares, submetem-se ao projeto político neoliberal, que traz para o cotidiano escolar os valores do campo produtivo.

Na atual conjuntura o conhecimento ocupa lugar de destaque enquanto força produtiva, o que impõe o modelo de acumulação flexível² pautado na teoria das competências em que o modo de organização do processo produtivo baseia-se na qualificação multifuncional. A crise estrutural desencadeada a partir da década de 1970 vem sendo marcada pela transição do regime de acumulação fordista para o da acumulação flexível³, pela crise do *Estado de Bem-estar social*, defesa de um Estado Mínimo e desregulação da economia, tendo o mercado como regulador das relações sociais e a livre concorrência como engrenagem desse processo.

Nesse contexto, apresenta-se o predomínio dos regimes neoliberais e neoconservadores, o avanço tecnológico e as novas formas de organização do trabalho. No que diz respeito à organização da gestão educacional percebe-se forte influência do enfoque gerencialista que, além de seguir o movimento internacional pela reforma do Estado, tem buscado a eficiência administrativa conforme as determinações dos

² Conforme Antunes, “[...] o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.” (1995, p. 175).

³ Em relação ao regime de acumulação, a solução para romper com trabalho repetitivo do fordismo foi investir em formas flexíveis de produção com apoio do uso de novas tecnologias em detrimento do uso de máquinas pesadas, diversificando a produção. No lugar da produção em massa do fordismo, aplica-se o *Just in time*, ou seja, produção somente após a venda do produto a fim de melhor aproveitar o tempo de produção, ao invés dos estoques de mercadoria que podem resultar em prejuízo na ausência do consumo (ANTUNES, 1995). Esta nova organização do trabalho, a *acumulação flexível* (HARVEY, 2008) ou *toyotismo* (ANTUNES, 2005), através da Gerência da Qualidade Total, imprimiu uma nova forma de relação entre capital e trabalho, demandando um trabalhador mais qualificado, participativo e polivalente.

organismos internacionais, no caso específico da gestão da educação, pode-se constatar que o desenvolvimento das políticas públicas na lógica gerencial, em acordo com Maués, tem atuado

no processo de institucionalização das determinações dos organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implementação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir com a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico (MAUÉS, 2003, p. 10).

5

Nesse sentido, percebe-se que as dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa são priorizadas, enfatizando-se o princípio da não intervenção estatal na economia, o que, de fato, corrobora com a implementação de políticas públicas que não se estendem aos aspectos sociais, gerando-se assim um descompromisso com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim é que, na ótica gerencialista, a participação popular fica restrita ao nível dos discursos oficiais, como figuração, apenas objetificada no apelo vocabular das normativas.

DESENVOLVIMENTO

O gerencialismo quando atrelado à educação, gera um movimento de enfraquecimento dos processos de gestão mais participativos e democráticos e, conseqüentemente, um desgaste nas condições de trabalho dos professores, o que caracteriza um retrocesso no cenário educacional, configurando um *neoconservadorismo*, com a continuidade de práticas com fins econômicos acompanhadas por um vocabulário de apelo democrático. A esse respeito, Hypolito esclarece que

[...] o triunfo do modelo gerencialista deve-se muito à reestruturação produtiva e à hegemonia política e econômica neoliberal. A trajetória da administração escolar no Brasil esteve sempre em estreita relação com as formas de gestão construídas pelo capitalismo no mundo produtivo (HYPOLITO, 2007, p. 99).

De fato, alguns métodos gerencialistas insistem em adentrar espaços educacionais, especialmente na gestão do campo econômico-financeiro. Isto evidencia-se principalmente através das iniciativas de parceria público-privada, que são

estabelecidas no contexto escolar com a justificativa de promover a “qualidade de ensino”. No entanto, o que preocupa é o sentido atribuído à expressão ‘qualidade da educação’. O que realmente pode ser considerado como qualidade?

As políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Nesses termos, o vocábulo “qualidade” é ressignificado, passando a atender objetivos mercadológicos.

No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um 'novo modelo disciplinador menos visível' dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (Apple, 1989) (HYPOLITO, 2002, p. 278).

Diante desses embates, chega-se às propostas educacionais para o novo século, todas embasadas em pressupostos internacionais sob o enfoque democrático. Assim é que em 1993, na IV Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe – PROMEDELAC, apresenta-se a seguinte constatação:

O êxito dos países da região, para se inserir na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condição de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo (PROMEDLAC, 1993).

O apelo à inserção competitiva no mundo aliado à minimização do papel do Estado abrem caminhos para a implementação do enfoque neoliberal no cenário educacional, através da expectativa de que a reforma da escola presuma a reforma do Estado. Nesse sentido, todos os problemas de falta de desenvolvimento do país poderiam ser justificados pelas falhas nos projetos educacionais. Assim, como forma de possível superação econômica do país, duas medidas emergenciais foram traçadas: a) a eliminação do analfabetismo; b) aumento da eficácia do ensino e do seu rendimento.

No caso da educação profissional, indica o estreitamento de laços com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre setor público e privado como estratégia de base para a meta da qualidade e eficiência no treinamento profissional. Afirma-se que a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção.

Assim, a prioridade da educação profissional restringia-se em formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia. Diante disso, o que determinava o conteúdo das políticas para a educação profissional? Consenso entre organismos internacionais, setores do governo, empresários ou participação efetiva da comunidade na definição das políticas?

Um marco para a educação do novo milênio foi a Conferência Mundial de Educação para todos que se realizou em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Esse movimento foi financiado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Entre os protagonistas da conferência destacam-se os governos das nações, agências internacionais, ONGS e associações profissionais. Assim, os 155 governos envolvidos assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade, incluindo-se aí a educação de jovens e adultos.

Percebe-se com isso que, ao lado do Estado, outras organizações são elencadas para a realização das propostas educacionais, pois o que passa a estar em jogo é a paz mundial que, segundo Evangelista, tratava-se da “[...] paz necessária a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despende na educação” (EVANGELISTA et al., 2007, p. 52).

O primeiro aspecto conflituoso do documento expressava-se na expressão “para todos”, pois com esse apelo era evocado a tradição dualista que marcou a história da educação brasileira, diante da constatação de que deveria haver uma educação direcionada às especificidades dos diferentes estratos sociais. Assim, perpetuava-se a organização de um tipo de ensino para as camadas com maior poder aquisitivo e outra educação que atendessem às necessidades mais peculiares das camadas empobrecidas.

Frente às determinações das nações envolvidas na conferência de Jomtien, o Brasil manifestou-se favorável à aplicabilidade dessas normativas nas políticas educacionais do país. Prova disso foram os inúmeros decretos, resoluções e medidas provisórias que foram normatizados neste período em consonância com os acordos de Jomtien aliados aos grandes interesses internacionais.

Outro documento que merece destaque foi o desenvolvido pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), também em 1990, intitulado *Transformação Produtiva com Equidade* que apresentava para o campo educacional a necessidade de mudanças demandadas pela reestruturação produtiva. A esse respeito Evangelista destaca que, neste documento,

recomendava-se que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (Idem, p. 53).

De fato, a preocupação deste documento centrava-se nos resultados obtidos na aprendizagem. Esses resultados deveriam ser revertidos em bom desempenho no campo produtivo. Já o desempenho relativo à formação da cidadania deveria convergir e incidir sobre este processo de adaptação flexível ao mundo do trabalho.

Ao encontro de tais proposições tem-se ainda as determinações da UNESCO através da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tratava-se do Relatório Delors redigido no período de 1993 a 1996. Esse documento é de fundamental importância para se compreender o funcionamento das políticas educacionais atuais, principalmente as destinadas à educação básica, técnica e tecnológica.

Assim, o documento destaca as principais metas que deverão ser alcançadas na formação dos estudantes inseridos no quadro educacional do “novo século”.

- Tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade;
- Mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais;
- Adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico, mantendo o respeito a sua autonomia;
- Conciliar a competição à cooperação e à solidariedade;

- Respeitar as tradições e convicções pessoais e garantir abertura ao universal.

Diante do exposto, pode-se considerar que o Relatório Delors apresenta uma proposta de educação flexível com uma possível ampliação de cursos em distintas modalidades, o que irá implicar em novas formas de certificação. No entanto, para o ensino médio considerado regular, ou seja, para a modalidade destinada a adolescentes em idade “certa” nas etapas de escolarização, lança-se uma proposta claramente baseada na revelação e aprimoramento de talentos, com a antiga promessa de garantia ao ensino superior e do emprego idealizado ao longo da trajetória estudantil do sujeito. Nessa concepção tem-se o perfil do estudante como futuro empreendedor, cujo sucesso de suas ações baseia-se na lógica meritocrática, baseada na noção de *darwinismo social*.

Já para os jovens e adultos trabalhadores, conforme as recomendações do Banco Mundial, tem-se a proposta de eliminação do analfabetismo e aumento da eficácia do ensino. Para a educação profissional, sugere-se o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, facilitando o desenvolvimento de ações de ordem público-privada como ferramenta para se atingir a qualidade e a eficiência no treinamento profissional. Finalmente, defende-se que a educação profissional oferece melhores resultados quando permite a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção.

No ensejo de tais determinações, tem-se a produção da Lei n. 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, diante dos imperativos das políticas internacionais e da reabertura democrática do país, sofreu influência de interesses diversos, mesclando em suas normativas ambiguidades, dissonâncias e incompatibilidades no campo discursivo.

Assim, esta normativa que ocupou - e ocupa - papel de destaque no cenário educacional do país, constituindo-se como resultado de inúmeras lutas dos trabalhadores docentes, representou mais do que um processo de consulta ou construção coletiva, destacando-se principalmente como forma de consenso entre os planos para a educação e os interesses dos organismos internacionais. De fato, o embate discursivo estava em torno de garantir a reforma educacional tendo como base esse consenso.

Diante do conjunto de políticas apresentadas até então, percebe-se que a educação profissional brasileira esteve, historicamente, atrelada aos interesses

internacionais e ao movimento de reforma do Estado. No entanto, este estudo pretende ir além da análise dos determinismos econômicos, embora a influência econômica seja uma das principais diferenças constitutivas no processo de análise da educação profissional, devido ao estreitamento existente entre a modalidade e o mundo do trabalho.

Nesse sentido, cabe considerar que a reforma do Estado, mais do que uma *confluência perversa* entre projetos políticos antagônicos (neoliberalismo e democracia), configura-se contemporaneamente em um processo de transição de significação. Nessa conjuntura, já não se pode entender o Estado como um Aparelho Ideológico, conforme proposto por Althusser (1985), dada a pluralidade e complexificação dos jogos de linguagem que se proliferam na organização social em termos de uma sociedade de controle⁴.

As formas de poder não estão dispostas de uma forma tão facilmente identificável no campo da discursividade, também não precisam ser desveladas por não estarem em uma condição estritamente ideológica no âmbito de uma falsa consciência. Elas produzem-se por meio da negociação de sentidos como diferenças constitutivas no campo da significação. Dessa forma, o poder não pode ser distribuído numa lógica ambivalente dada na estrutura de classes.

Em acordo com essa noção de poder, pode-se considerar que o Estado, a partir do movimento de reforma, organiza a sua atuação em acordo com o conceito de governança que se trata de um suposto conjunto de práticas democráticas e de gestão. Secchi sustenta que:

[...] a etiqueta “governance” denota pluralismo, no sentido que diferentes atores têm, ou deveriam ter, o direito de influenciar a construção das políticas públicas. Essa definição traduz-se numa mudança de papel do Estado (menos hierárquico e menos monopolista) na solução dos problemas públicos (2009, p. 359).

Essa concepção de agência do Estado vem conquistando espaços na produção e definição de políticas públicas, servindo de inspiração aos modelos e práticas

⁴ Costa declara que “[...] a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto, (...) havendo aí, uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social” (COSTA, 2004, p. 161).

educacionais. Na educação profissional, evidenciou-se inicialmente na proposta da gestão do Sistema S e, atualmente, vem influenciando a organização da educação profissional em espaços públicos, apresentando-se como uma combinação de boas práticas de gestão pública.

Na governança o Estado não perde sua relevância, porém desloca sua função fundamental da implementação para o desempenho das funções de coordenação e controle, tornando-se conforme Secchi, [...] “uma coleção de redes interorganizacionais composta por atores governamentais e sociais sem nenhum ator soberano capaz de guiar e regular” (2009, p. 360). Trata-se de uma nova concepção para o gerenciamento organizacional através de um Estado que governa a distância, inspecionando os sujeitos de formas cada vez menos visíveis e identificáveis.

Ball o denomina por Estado de avaliação, o qual “[...] apresenta um modo geral muito menos intervencionista, de regulação autorregulativa” (2010, p. 51), ocorrendo aí o abandono do Estado ao seu caráter provedor. Segundo Scott (1995, p. 80) “[...] o deslocamento da ênfase do Estado provedor para o Estado regulador estabelece as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado auditor a avaliar seus resultados.” Finalmente, considera-se que novas formas de abordagem sobre a agência do Estado resultam da proliferação dos jogos de linguagem e da multiplicação de significações em disputa no campo da discursividade.

A próxima seção do estudo, ao encontro do que foi apresentado até então - sobre os movimentos de reforma do Estado e sobre as determinações de alguns documentos para a educação profissional de jovens e adultos no decorrer do processo de reforma. Principalmente irá discutir o enfoque discursivo da profissionalização, relativo à modalidade, fortemente veiculado nos programas do governo federal nas duas últimas décadas.

A Educação de Jovens e adultos sob o enfoque discursivo da profissionalização

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um sistema de ensino utilizado na rede pública do Brasil para o enquadramento de jovens e adultos na educação. Em síntese, tem o propósito de desenvolver o Ensino Fundamental e Médio com qualidade para aqueles que não estão mais em idade escolar considerada regular. No início dos anos 1990, a EJA passou a ser também classe alfabetizadora.

O idealizador da EJA foi Paulo Freire, nas suas teses em defesa da educação de classes populares, em especial na proposta de inclusão social sugerida pela Educação Progressista. Concretamente, o referido programa de educação foi regulamentado pelo artigo 37, da Lei nº 9.394/1996. Além disso, é necessário salientar a existência em nosso país de legislação própria para a EJA como o Parecer 11/2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

Historicamente, a EJA surge no cenário nacional da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular, destinando-se a grandes contingentes populacionais. Ao contrário dos programas como Ensino Supletivo com caráter compensatório e aligeirado, a EJA abrange muito mais do que uma mera atualização vocabular: o que antes se denominava como sistema de “ensino” (que se restringe à mera instrução), alargou-se para o termo “educação”, muito mais amplo, compreendendo os mais variados e complexos processos de formação.

De fato, a EJA é um programa de educação de caráter inclusivo. No texto de Dayrell (2005) tem-se a definição de Paulo Freire, que afirma que o próprio nome da modalidade de ensino, ao referir a “jovens” e “adultos”, está explicitando a importância de abranger “sujeitos”, e não simplesmente “alunos”. Dessa forma, nas palavras do próprio Freire, “essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos - jovens e adultos - que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas”.

Em decorrência disso, a diferença na proposta pedagógica torna-se necessária, pois os cursos da EJA têm por objetivo atender uma demanda específica constituída de alunos que não puderam completar seu processo de escolarização na idade própria. Portanto, sua educação deve ser centralizada na própria história de vida do jovem e adulto, a partir de suas reais necessidades e possibilidades.

Nesse caso, a escola representa o lugar socialmente organizado com o intuito de trabalhar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da cultura humana em sentido amplo. No entanto, é sabido que esse desenvolvimento não se dá apenas no âmbito da escolarização, mas também em outras práticas e atividades culturais.

O público da EJA não possui uma necessidade unicamente voltada aos conhecimentos escolares básicos (ler e escrever, por exemplo). O que se percebe por parte dos estudantes é uma expectativa de aprender para a vida. Isso ocorre por que,

conforme Paulo Freire, a “leitura de mundo” antecede a “leitura da palavra”. Não se pode pensar em educação de jovens e adultos sem considerar o “saber de experiência feito” dos sujeitos.

Diante desta breve caracterização da modalidade, tratar-se-á da EJA como objeto de pesquisa no cenário educacional. A esse respeito Soares (2011) alerta sobre a carência de estudos sobre a temática, conforme uma pesquisa realizada no período de 1998-2008, cujo *corpus* de análise compreendia os estudos publicados no Grupo de Trabalho *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Na ocasião, relatou-se que embora a carência de estudos no campo seja notável, já existiam estudos sobre o tema no Brasil desde meados do século XX.

De fato, diante da análise dos diversos estudos apresentados chegava-se a uma conclusão sobremaneira semelhante: o fato de a educação de jovens e adultos estar, historicamente, atrelada a uma espécie de conformação da classe trabalhadora ao paradigma societário adequado aos interesses do mercado, cujo interesse central era inserir o Brasil de forma competitiva no cenário do mundo globalizado. Nesse contexto, a educação para este público apresenta-se como condição para a promoção do desenvolvimento econômico com equidade social (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, 1996).

Acreditava-se que tal condição poderia ser assegurada a partir da formação de mão de obra qualificada que pudesse dar conta do processo de reestruturação produtiva, o que iria requerer uma qualificação pautada na multifuncionalidade e flexibilidade dos trabalhadores. Assim, as políticas educacionais destinadas ao público jovem e adulto apresentavam como objetivo central a qualificação com vistas à formação do trabalhador eficiente. Daí surge a necessidade de profissionalização deste trabalhador. Assim, passam a ser exigidas do trabalhador competências sociais e cognitivas que conformam um perfil profissional adequado à nova configuração social.

Diante disso, a educação da modalidade antes atrelada à superação do analfabetismo ganha um novo enfoque a partir do processo hegemônico que a necessidade de profissionalização atingiu neste cenário. Assim, a EJA inicialmente destinada à erradicação do analfabetismo, foi projetada através das políticas

educacionais como “dever”, pois o analfabetismo era considerado, segundo Soares (2011), “como doença que precisava ser erradicada da sociedade”

Após, foi idealizada como direito dos cidadãos na tentativa de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o desenvolvimento do país. No entanto, quando situada no período ditatorial, diante da forte repressão aos movimentos de educação e cultura populares, a educação destinada a este público ficou restrita ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967) e ao ensino supletivo em 1971. Ambas as iniciativas, vinculadas à ideologia da segurança nacional e ao regime militar, propuseram um sistema de ensino meramente instrumental, com aparência de neutralidade, deixando de lado a preocupação com a formação política, social e cultural dos sujeitos.

Somente no período de redemocratização do país foi que a EJA assume o *status* de política de Estado, a partir das inúmeras lutas travadas pela comunidade civil em prol da garantia deste direito. A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 208, “[...] o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” (CF 1988), que passa ter oferta no turno da noite para atender às necessidades específicas do público trabalhador.

Todavia, com a intensificação das mudanças no campo produtivo aliadas ao crescimento das inovações científicas e tecnológicas, sabe-se que a educação de nível fundamental é incipiente para dar conta do processo de profissionalização dos estudantes jovens e adultos. Para tanto, diante das exigências apresentadas pelo campo produtivo, o Estado teria que pensar em uma oferta de ensino superior à educação fundamental que fosse responsável pela instrumentalização do trabalhador, como também pela sua formação propedêutica que lhe oferecesse subsídios para o processo de profissionalização, resultando em certificação.

Trata-se de uma educação para um novo perfil profissional cujos pressupostos de formação estão relacionados ao jogo discursivo das políticas neoliberais as quais “preocupam-se em desqualificar as preocupações com o trabalho” (DEJOURS, 2001, p. 41). Dito de outra forma, preocupa-se em perpetuar a lógica educacional pautada na qualificação para o trabalho alienado, sem unidade de coerência com o trabalho em seu sentido original de efetivação da condição humana. Assim, conforme Linhart,

[...] de uma maneira um pouco paradoxal, poder-se-ia dizer que o trabalhador sofre de uma falta de escapatória das coerções as quais está submetido na organização do trabalho (...) o trabalho [na contemporaneidade] não se caracteriza somente por uma autonomia enquadrada e controlada, como anunciam alguns, mas sim por uma ação contraditória das formas de autonomia e das formas de controle (LINHART, 2000, p. 33).

Finalmente, as políticas educacionais orientadas pelo neoliberalismo interpelam os sujeitos a partir do que se pode compreender por *técnicas do eu*, que segundo Rose, constituem-se nas formas pelas quais somos capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir sobre nossos corpos, almas, pensamentos e conduta a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza, realização. Esse movimento acontece através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros (ROSE, 1998, p. 42-43).

A agência do governo⁵ opera através de uma “ação a distância sobre as escolhas dos sujeitos, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social. O governo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos. (ROSE, 1998, p.43). Nesses termos, mais do que uma inspiração, o discurso neoliberal, através dos movimentos das práticas articulatórias, passa a disputar significações na produção das políticas públicas educacionais. Isto se dá através da luta constante por hegemonização no campo discursivo. Como bem esclarece Fairclough,

o neoliberalismo passou a dominar a cena política e tem resultado na desorientação e no desgaste das forças econômicas, políticas e sociais comprometidas com alternativas radicais. Tem contribuído, assim, para o fechamento do debate público e para o enfraquecimento da democracia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 7).

Lógica que insiste em enfraquecer sobretudo a própria proposta de educação para jovens e adultos que, mesmo estando como direito conquistado na lei, tem sido negligenciado em alguns períodos da nossa história, e mesmo agora observa-se vários

⁵ Foucault definiu o conceito de governo relacionando-o como formas de os indivíduos conhecerem e conduzirem a si mesmos e aos outros, envolvendo alguma forma de controle e direcionamento (FOUCAULT, 1991). O estudo das estratégias de governo nas sociedades liberais avançadas, constituem o que se convencionou chamar de “escola da governamentalidade”.

desafios que precisam ser superados para que essa modalidade de ensino se constitua como um direito efetivado (SOARES, 2011, p. 92).

Posto que até então, conforme Soares, tais políticas se constituíram como políticas de governo não tendo nenhuma legislação que as tratou como política de Estado, e por isso elas não têm permanecido como direito garantido no país, já que a cada mudança de governo foram modificadas as políticas implementadas (SOARES, 2011, p. 94).

16

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a pesquisa ora apresentada possibilita-nos concluir que o contexto de influência de muitas das políticas educativas brasileiras tem sido atreladas às reformas do próprio Estado brasileiro, e não somente a isto, mas uma tendência internacional que vem colonizando a educação mundial como um todo, reduzindo-a à reprodução de valores da cultura de mercado, nesse sentido, não cabe aqui elencarmos o economicismo em última instância, mas aos mecanismos de própria governança e subjetivação dos sujeitos.

Tal governança tem conduzido o trabalho docente à intensificação e precarização, acentuando-se aqui o apelo à lógica neoliberal, que muito além de um pensamento econômico pode ser entendido como um modelo de vida e perpetuação de uma sociedade neoconservadora. Assim, conforme Bernstein, aqui opera um “discurso cada vez mais especializado e separado”⁶, ocasionando uma ruptura entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido (1990, p. 218). Dessa maneira, a educação implica em um processo de desumanização, como se o conhecimento e os conhecedores atuassem em mercados independentes. No entanto, tais declarações operam na lógica do controle simbólico, ou seja, são reguladas por um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos das instituições que dominam. Tais agentes regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos (BERNSTEIN, 1990, p. 190).

⁶ Bernstein considera uma disciplina um discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição de sucesso e privilégios. O autor acrescenta ainda que elas são orientadas para o seu próprio desenvolvimento e não para aplicações fora delas mesmo (BERNSTEIN, 1990, p. 218).

No que tange à estrutura curricular, pode-se observar que as reformas educacionais instauradas no país a partir da década de 1990 apresentam, segundo Berenblum,

[...] a defesa de uma concepção otimista acerca da educação, centrada na exaltação de suas virtudes, tanto como garantia de superação da miséria e do atraso em nível nacional, contribuindo para situar os países numa posição mundialmente mais competitiva, quanto como certificado de ascensão social dos indivíduos. Ao mesmo tempo se registra uma forte ênfase na construção de uma escola que vise à formação para uma nova cidadania, entendida como a capacidade de se “adaptar de forma flexível e produtiva” aos requerimentos que exige a nova sociedade do conhecimento. A escola deve fornecer os conhecimentos, as destrezas, enfim, as “competências” necessárias para que essa adaptação possa ser realizada (BERENBLUM, 2003, p. 163).

17

Nessa proposta curricular percebe-se o apagamento da ação dos professores e demais sujeitos da comunidade escolar nas decisões e escolhas a serem tomadas. Os conteúdos selecionados para preencher as grades curriculares das escolas são previamente desenvolvidos fora do contexto escolar, geralmente com a intervenção de organismos internacionais.

Diante de tal conjuntura, expressa-se a necessidade de maior autonomia por parte dos docentes e menor controle sobre a participação da comunidade escolar na tomada de decisões dos sujeitos inseridos no processo educativo. Nesse sentido, uma educação libertadora seria aquela que abre espaços para a democratização dos processos de ensinar e aprender, esta seria uma valiosa alternativa para rompermos com a lógica vigente.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BALL, S. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, ago/set. 2010.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL, Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. **La cultura en las crisis latinoamericanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2004.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPOLITO, A. M.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente: formação e identidade.** Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

HYPOLITO, A. M. Políticas educacionais e políticas de gestão no Brasil. In: GHIGGI, G.; VAN-DUNEM, J. O. S. (Org.). **Diálogos educativos entre Brasil e Angola.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2007.

LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso. In: **Trabalho e Educação**, n. 7, jul./dez., 2000.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. **Currículo e políticas públicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo de eu.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionales e reformas da administração pública.
RAP - Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369,
mar./abr. 2009.

SHIROMA, E.O; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda.
Política Educacional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, L. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo
Horizonte: Autêntica, 2011.