



GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas – Trabalho 48

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MÉXICO

Adriano Larentes da Silva - IFSC

Resumo

O presente trabalho retoma a visita de Paulo Freire ao Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA), em 1983, com o objetivo de entender quais eram as grandes questões e desafios relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no México naquele momento e quais continuam presentes mais de 30 anos depois. A análise é realizada a partir de um conjunto de materiais coletados durante trabalho de campo desenvolvido, em 2014 e 2015, no Distrito Federal e mais três estados mexicanos. Nesse trabalho foram coletados documentos escritos, vídeos e outros materiais relativos à visita de Freire, realizadas visitas a Praças Comunitárias e Círculos de Estudo, aplicados questionários e gravadas entrevistas voltadas à compreensão da trajetória do INEA e suas contribuições para a EJA no México. O conjunto dos materiais coletados em campo permitiu estabelecer inúmeras conexões entre o pensamento freireano, as proposições na perspectiva da Educação Popular, as políticas públicas para a EJA no México e os desafios atuais para a materialização da EJA no âmbito do INEA.

Palavras-Chave: Paulo Freire, INEA, Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Em julho de 1983, o educador brasileiro Paulo Freire chegou ao México para uma série de diálogos com educadores e educadoras desse país. Não era a primeira vez que visitava o território mexicano, pois já havia sido convidado em anos anteriores para um dos mais importantes espaços de reflexão e teorização de esquerda da América Latina: o Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), coordenado por Ivan Illich, em Cuernavacca.

Um dos objetivos da visita de Freire ao México em 1983 era conhecer e contribuir com o Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA), que havia sido recentemente criado visando materializar uma oferta educativa diferenciada para os trabalhadores jovens e adultos. Após o encontro de 1983, Freire voltaria ainda mais uma

vez ao INEA no ano seguinte, em 1984. Ambas as visitas ocorreram em um momento de grande influência da Educação Popular e em um contexto de profundas transformações em toda a América Latina.

O presente trabalho retoma a visita de Paulo Freire ao INEA, em 1983, com o objetivo de entender quais eram as grandes questões e desafios relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) naquele momento e quais continuam presentes mais de 30 anos depois.

Partindo das observações feitas por Freire durante a visita ao México serão abordados temas centrais na atuação do INEA, como a opção pelo autodidatismo e a solidariedade social, o trabalho dos assessores e a adoção do sistema de metas na educação de jovens e adultos. Esse conjunto de temas, trazidos para o contexto das reformas educativas, dos novos modelos de gestão e de reestruturação produtiva a partir da década de 1990, mostram a EJA como uma modalidade que foi e continua sendo diretamente afetada por políticas públicas baseadas mais na quantidade de atendidos do que em questões pedagógicas e ligadas à realidade concreta dos sujeitos que dela fazem parte. No lugar de coordenadores e gestores com uma visão pedagógica do processo, vem ocupando espaço “gerentes” e “executivos” formados em finanças e em administração, muitos dos quais nomeados politicamente, com pouco ou nenhum conhecimento sobre o que é a EJA e qual é a realidade dos sujeitos nela envolvidos.

Diante de tal realidade, algumas perguntas se sobressaem: Ainda há espaço para o pensamento e a concepção freireana de EJA no contexto do INEA? Como Paulo Freire foi e continua sendo apropriado e (re) significado no trabalho cotidiano dessa instituição? Quais as mudanças e as permanências após mais de 30 anos da visita de Freire ao INEA?

A presença de Freire no INEA foi reconstruída a partir de trabalho de campo e pesquisa realizados nesse país entre setembro de 2014 e fevereiro de 2015. Nessa pesquisa foram analisados documentos escritos, vídeos e outros materiais relativos à visita de Freire, bem como um conjunto de outras publicações sobre a educação de jovens e adultos no México e na América Latina. Além destas fontes de pesquisa também foi desenvolvido um trabalho de campo junto às Oficinas Nacionais, ao Centro de Documentação Paulo Freire e ao Sindicato dos Trabalhadores do INEA, no Distrito Federal (Cidade do México) e em Praças Comunitárias, Círculos de Estudo e Oficinas Estatais dos estados de San Luis

de Potosí, Chiapas e Puebla. As visitas a estes locais permitiu a aplicação de questionários e a realização de entrevistas informais e gravadas visando à compreensão da trajetória do INEA e suas contribuições para a educação de jovens e adultos no México. Fizeram parte do universo da pesquisa sobre o INEA mais de 150 educandos de EJA e mais de 50 pessoas ligadas às tarefas de coordenação, formação, produção de materiais didáticos, acompanhamento e assessoria a jovens e adultos.¹

O conjunto dos materiais coletados em campo, incluindo os relacionados às visitas de Freire ao INEA, permitem estabelecer inúmeras conexões entre o pensamento freireano, as proposições na perspectiva da Educação Popular, as políticas públicas para a EJA no México e os desafios atuais para a materialização da EJA no âmbito do INEA.

PAULO FREIRE E SUA INFLUÊNCIA NO INEA

Fundado em agosto de 1981 como autarquia federal descentralizada, o Instituto Nacional para a Educação de Adultos surgiu com a missão de construir uma política pública permanente de EJA no México.

Além disso, passou a ser o principal responsável pela articulação e mobilização em nível nacional visando diminuir especialmente o analfabetismo, assumiu o protagonismo na produção de materiais pedagógicos próprios para o público de EJA e buscou avançar em relação ao autodidatismo e a solidariedade social como referenciais para a organização da oferta educativa.

É importante salientar que as bases para a maneira de operar do INEA foram criadas várias décadas antes com as Campanhas de Alfabetização e Combate ao Déficit Educativo, especialmente a partir dos anos de 1920 com as campanhas de José Vasconcelos, posteriormente reforçadas nos anos 1930 durante o governo socialista de

¹ - O trabalho na EJA no âmbito do INEA envolve diversos atores. Destes os que atuam diretamente com os educandos são chamados Assessores, prestando atendimento individualizado e em grupo. Os Assessores são coordenados por Técnicos Docentes. Ambos são considerados Figuras Operativas e realizam seu trabalho em Praças Comunitárias e nos chamados Círculos de Estudo. Diferente de uma Praça Comunitária, um Círculo de Estudo não necessariamente é atendido por um Técnico Docente e possui uma estrutura anteriormente pensada para as assessorias. Pode haver Círculos de Estudo em igrejas, em escolas e na própria residência dos assessores.

Lázaro Cárdenas, nos anos 1940 com Torres Bodet e também nas décadas seguintes, inclusive com o fortalecimento dos debates sobre a educação de adultos após a criação do Centro Regional para a Educação de Adultos na América Latina (CREFAL) nos anos 1950.

Essas diferentes campanhas e ações anteriores e a própria realidade educativa e econômica da América Latina serviram para fortalecer o caráter da EJA como uma oferta específica, que exige outros aparatos e outras formas de ensinar. A essa experiência nacional foram mesclando-se, nos anos 1960 e 1970, experiências de Educação Popular e de Adultos do México e de vários outros países e orientações internacionais, oriundas especialmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Entre os documentos e orientações da UNESCO, dois, publicados na década de 1970, merecem destaque. O primeiro foi o documento resultante da Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada, em 1972, em Tóquio, no Japão. O segundo foi o Informe da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, elaborado em 1972 e publicado pela UNESCO, em 1973, com o título *Aprender a Ser*. Em ambos os documentos aparecem referências às mudanças consideradas necessárias em relação à educação e destacam-se os conceitos de “educação permanente” e “educação extraescolar”. Segundo o documento resultante da Terceira CONFITEA, a aplicação do conceito de educação permanente no contexto da educação de jovens e adultos pressupõe a participação de “organismos tradicionalmente não educativos”, como fábricas, empresas, grupos de ação social, entre outros, no trabalho de formação dos educandos de EJA. Nesse contexto, ao invés de professores, se passaria a ter cada vez mais “guias”, “conselheiros” ou “animadores” (UNESCO, 1972, p.14). Além disso, se deveria incentivar a “educação extraescolar” e o uso de novas tecnologias para o aprendizado. Sobre isso, há uma ênfase também no informe publicado em 1973. De acordo com esse documento, era tarefa da educação e dos governos criar o “homem novo”, “capaz de comprender las consecuencias globales de los comportamientos individuales, de concebir las prioridades y de asumir las solidaridades que componen el

destino de la especie” (UNESCO, 1973, p.32).² Este “homem novo” deveria ser “motivado” e “polivalente”, “ser ele mesmo”, “devenirse”, capaz de construir por si mesmo e por meio da educação extraescolar a sua trajetória educativa e profissional. Caberia também ao “homem novo”, especialmente os dos países mais pobres, utilizar, com o incentivo dos governos, as diferentes tecnologias que estivessem a sua disposição:

Es necesario e indispensable que todos los países, cualquiera que sea su nivel de desarrollo, utilicen en gran escala la tecnología educativa y los principios tecnológicos o, en otras palabras, las tecnologías intelectuales post-mecánicas. (UNESCO, 1973, p.41)

É preciso assinalar que ambos os documentos da UNESCO, mesmo incorporando várias demandas e temas caros aos movimentos sociais e de educação popular, foram escritos em meio a um contexto de desenvolvimento do construtivismo e dos fundamentos do que Duarte (2005) identificou como “pedagogias do aprender a aprender”. Entre as marcas dessa perspectiva educativa, que ganhou grande impulso com os escritos de Piaget, estão, segundo Duarte (2005), quatro princípios: “o de que aprender sozinho é melhor que aprender com outras pessoas”, o de que não é tarefa da educação transmitir os conhecimentos, mas levar os estudantes a construir seu próprio método de aquisição, o de que a educação deve ser dirigida pelos interesses dos estudantes e, finalmente, o de que cabe à escola ensinar a “aprender a aprender”, diante das constantes mudanças sociais.

No contexto mexicano, essa perspectiva do “aprender a aprender” e do “aprender a ser”, mesclada aos avanços dos debates sobre a importância da educação extraescolar, começou a ganhar materialidade na EJA já a partir de meados da década de 1970, em especial com a criação da nova Lei Nacional de Educação de Adultos, publicada em 1975. Pautada nos conceitos de educação permanente e extraescolar da UNESCO, buscando a mediação com as novas tecnologias e inspirada nas experiências da Universidade Aberta Britânica e nos novos debates sobre Educação a Distância, essa lei construiu um novo paradigma para a EJA no México. Segundo essa lei “la educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad

²- As citações diretas ao longo do texto foram mantidas em língua espanhola.

social” (MÉXICO, 1975, p.1). De certa forma, com Lei de Adultos foram mescladas e atualizadas as experiências anteriores focadas na solidariedade e no trabalho voluntário com as novas recomendações ligadas ao “aprender a aprender”.

Para instituir esse novo formato foi necessário mudar todo o aparato legal, especialmente leis dos anos 1940, o que permitiu que a oferta educativa e a acreditação não fosse mais exclusividade dos docentes formados. Conforme mostram Palacios e Cossío (2000, p.48), em suas memórias sobre esse momento, “las discusiones fueron intensas y vehementes” e houve a participação de representantes de diferentes segmentos educativos, visando dar “legitimidad y consenso” ao processo. “Nos interesaba, entre otros temas fundamentales, sacar adelante una propuesta clara sobre la educación abierta, ya que la ley en vigor, de 1942, no la permitía.” (PALACIOS e COSSÍO, 2000, p.48)

A partir dessa lei caberia aos jovens e adultos definir o seu próprio percurso formativo, com o apoio de materiais didáticos e de assessores, “guias”, voluntários. Os educandos estudariam em casa e poderiam tirar suas dúvidas em Círculos de Estudo, organizados pelo estado ou pelos próprios assessores. Esse sistema, com algumas modificações, segue em vigor até hoje, constituindo uma das marcas do trabalho do INEA e também o seu calcanhar de Aquiles, como debateremos mais adiante.

No momento de criação do INEA, em 1981, o México vivia uma difícil transição de um período de prosperidade econômica, especialmente a partir das descobertas de petróleo no Golfo do México no final da década de 1970, para tempos de recessão e crise do capital em nível nacional e internacional. O mesmo ano da criação do INEA é também o ano em que o governo do México recorre aos empréstimos financeiros do Banco Mundial, ampliando cada vez mais uma relação de dependência com instituições financeiras e organismos internacionais (CHAVES, 2000; GARCIA, 2012).

Apesar de uma dependência cada vez maior em relação às orientações e políticas dos organismos internacionais, existia, no início dos anos 1980, também uma forte influência da Educação Popular no âmbito do INEA. Conforme apontaram alguns dos entrevistados durante o trabalho de campo, em 2014, embalados pelo clima de transformações sociais e avanços da EJA na perspectiva da Educação Popular na América Latina, os diferentes sujeitos envolvidos na efetivação do trabalho do INEA, viviam a utopia de consolidação da EJA a partir de uma instituição pública e de abrangência

nacional. Como relatou, em novembro de 2014, uma das participantes do processo de construção do INEA, “(había) una efervescencia, una fuerza, una mística de trabajo, una mística para transformar nuestra realidad, en todos los sentidos” (Entrevistada A). Segundo ela, era um trabalho no qual, mesmo sem muitas condições materiais, não havia limites.

Essa mística e efervescência estimulavam as equipes envolvidas a aprofundar o debate teórico e a buscar o diálogo com distintos autores que tratavam da EJA como instrumento de transformação social. Foi a partir disso que o INEA buscou se aproximar de Paulo Freire, convidando-o para o processo de formação e apoio na implantação do método da “palavra geradora”. Entre as obras de Freire, a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005) era um dos livros de bolso, conforme relatou, em outubro de 2014, outra participante do processo de construção do INEA:

En ese momento, con esa fuerza y con esa intención, con lo que pasaba en América Latina, Paulo Freire era una figura, o sea, todos traíamos el libro de *Pedagogía del Oprimido* en el bolsillo. Lo teníamos como algo importante. (Entrevistada B)

A primeira visita de Freire ao INEA aconteceu entre os dias 1 e 4 de julho de 1983, ocasião em que visitou Círculos de Estudo e se reuniu com a equipe do Instituto, ouvindo sobre o trabalho realizado e dialogando sobre os desafios da atuação com jovens e adultos. A memória desta visita está registrada, entre outros documentos, na segunda edição dos *Cadernos de Educação de Adultos*, publicado pelo INEA em fevereiro de 1984.

Durante sua visita ao INEA havia a preocupação de Freire em saber o que estava sendo feito e como as políticas de EJA se articulavam com outras políticas públicas. Para ele, era importante que os envolvidos com os distintos programas de governo se encontrassem e, a partir do diálogo, todos tivessem uma visão de totalidade sobre o processo.

¿Ustedes hacen de vez en cuando reuniones como ésta, donde cada programa hable a los demás del estado en que se encuentra, de manera que todos se descubran como partes diferentes de una totalidad y pueden cambiar opiniones? (INEA, 1984, p.9)

Após ouvir do então diretor do INEA, Miguel Alonzo Calles, que a educação de adultos no México se baseava no autodidatismo e na solidariedade social e que o processo de formação acontecia em Círculos de Estudos com apoio de um “conductor”/assessor, Freire perguntou: “Ustedes le pagan a este conductor? (...) lo capacitan?” (INEA, 1984, p.10). E sobre o autodidatismo ele dizia:

Desde mi punto de vista político y filosófico, nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nosotros educamos mediatizados por una realidad que pretendemos transformar y conocer. El acto de conocimiento es social. También tiene una dimensión individual, claro, pero ¿qué hace el autodidactismo? Hace este acto unilateral. El individuo tiene una práctica social de la cual aprende, él sabe, tiene la sabiduría popular. La cuestión nuestra es saber que son dos niveles de esa sabiduría: cómo se constituye y qué es posible hacer para ir más allá de ella. (IDEM, p.14 e 15)

Para Freire, portanto, era preciso se preocupar com as condições materiais e de formação dos assessores e não se poderia conceber o autodidatismo apenas como sinônimo de busca individual, mas como um processo necessário, e não único, para apreender e ressignificar o mundo. Aliado ao momento individual deveria haver os processos coletivos, de mediação entre educandos e destes com seus educadores, partindo da realidade e do saber popular, mas não permanecendo apenas neles.

Outro momento importante da visita de Freire aconteceu no segundo dia de encontro, após ter conhecido Círculos de Estudo do INEA no dia anterior. Para Freire, era preciso considerar que o processo de alfabetização é um ato político, como toda a educação, e que não há prática educativa neutra. Além disso, a alfabetização é um ato de conhecimento e de criação que acontece em uma realidade histórica e concreta. Tudo isso, segundo ele, deveriam orientar o trabalho com as palavras geradoras. “En la alfabetización, la lectura de la palabra es siempre precedida por la lectura de la realidad.” De acordo com Freire, isso não poderia acontecer como uma ação meramente técnica. No entanto, essa dimensão técnica se sobressaiu nos Círculos de Estudo visitados. “Esto fue exactamente lo que vi ayer en los centros que visitamos; la palabra generadora era exactamente una palabra desconectada del mundo.” (IDEM, p.25)

Para Freire, mais do que copiá-lo, o INEA deveria reinventá-lo, apostando fortemente nos processos de formação e potencializando a grande diversidade social e cultural mexicana. Também deveria fugir da visão mágica e que busca quase sempre fora os modelos a serem seguidos na EJA. Além disso, deveria pautar-se pelos debates da educação popular, pela avaliação constante da prática e pela clareza do caráter político que ela enseja.

OS DESAFIOS ATUAIS DO INEA E DA EJA

Do diálogo entre Freire e os educadores do INEA nos anos oitenta muitas questões parecem continuar bastante atuais.

A articulação da EJA com outros programas e políticas públicas e a permanência das campanhas massivas de alfabetização e elevação de escolaridade continuam sendo grandes desafios. A partir da década de 1990, cada vez mais tais campanhas vinculam-se a um sistema de metas na educação, às quais relacionam-se diretamente com as disputas políticas partidárias em nível nacional e estatal. Ao mesmo tempo, o sistema de metas responde às novas recomendações dos organismos internacionais visando uma maior eficiência e eficácia do estado, das políticas educativas e no uso dos recursos financeiros. Os discursos recorrentes desde então no México e em outros países é o de que o problema não está necessariamente na quantidade dos recursos para a educação, mas na forma como é gasto. Trata-se, segundo Martins e Pina (2015, p. 106) de um modelo gerencial que prevê que “os administradores da educação devem otimizar o uso dos recursos, concentrando-os para a obtenção de bons resultados”. Tal perspectiva, além de largamente difundida no setor público, atualmente é defendida por entidades empresariais voltadas à educação, como são os casos das instituições não governamentais Todos pela Educação, no Brasil, e Mexicanos Primeiro, no México. Segundo David Calderón, diretor de Mexicanos Primero, “sólo un sistema educativo con gasto de calidad puede producir aprendizaje de calidad.” (CALDERÓN, 2013, p.21).

A partir da década de 1990, o sistema gerencial de metas, adotado pelo estado mexicano, foi estruturando também a oferta educativa de EJA em todo o país. Acompanhando as atas das reuniões da junta diretiva do INEA nesse década é possível

perceber que aumentaram cada vez mais as pressões sobre as direções para que atingissem ou justificassem o que foi definido previamente. Foi também a partir desse momento que se instituiu oficialmente no INEA o sistema de retribuição financeira de assessores baseado em metas. Tal sistema permanecia em vigor em 2015 e preconiza que os assessores só receberão a gratificação a partir do momento em que os educandos realizem as provas e se certifiquem.

Conforme mostram Palacios e Cossío (2000), a ideia de estimular os assessores por educando certificado já havia sido proposta “timidamente” em 1982, mas só seria aplicada anos mais tarde, em 1997. A partir de então, “se premiaba la productividad y la eficiencia porque lo que interesaba eran resultados” (PALACIOS e COSSÍO, 2000, p.89). Com esse sistema se incrementou em 60% as certificações em 1998, enquanto o gasto público aumentou apenas 5%. A partir daí iniciou uma corrida das delegações estatais do INEA visando garantir mais certificações para obter mais recursos financeiros. “Esto hizo también que, por primera vez, los gobiernos estatales se interesaran en apoyar el trabajo de las delegaciones, porque veían con claridad que la inversión funcionaba: a mayor dinero, más resultados.” (IDEM, p.90)

Além dos assessores, também passaram a receber gratificações por metas os trabalhadores técnicos docentes. Esses, segundo Palacios e Cossío (2000), de responsáveis pela capacitação dos assessores deveriam passar a ser “gerentes”, “executivos”, responsável também pelos contatos com a comunidade externa visando viabilizar espaços para novos “pontos de encontro”, hoje identificados como Praças Comunitárias. Outra tarefa destes “gerentes” ou “executivos”, seria buscar novos assessores entre as pessoas mais letradas da comunidade, recebendo estímulos econômicos por adulto que se incorporasse e registrasse (PALACIOS e COSSÍO, 2000, p.91).

Com o sistema de metas houve gradativamente a responsabilização individual dos envolvidos pelo sucesso ou fracasso da oferta de EJA, em especial os assessores e técnicos docentes, os quais passaram a ser os que devem responder junto às direções pelo cumprimento ou não de metas que quase sempre são definidas em espaços distantes de onde vivem e trabalham.

Como explicou um grupo de assessores, técnicos e demais envolvidos com a EJA no estado de San Luis de Potosí, com as metas é preciso sempre estar “con un ojo al gato y el otro al garabato”, pois não se pode descuidar nem das demandas concretas e tampouco das metas para sobreviver. Para esse grupo, um dos problemas das metas é que nem sempre permite compreender o que é a realidade concreta nas Praças e Círculos de Estudo. Como disse um técnico docente, “a veces, digamos, más arriba pensarán que las cosas son más fáciles y a nosotros nos cuesta muchísimo trabajo, mucho, mucho trabajo convencer a una sola persona.” (Entrevistado C)

Dos assessores e técnicos docentes entrevistados nem todos parecem ter clareza sobre o sistema de metas e de sua importância nele. No entanto, alguns a têm, como umas das jovens assessoras entrevistadas no estado de Puebla em novembro de 2014:

A mí punto de vista es que realmente el trabajo que hacemos nosotros da para que haiga los demás. Da para que tenga el técnico, para que tenga la oficina, para que tenga coordinador y puedan manejarse ellos. Pero sin nosotros el trabajo no se hace, el Instituto no es lo que es, digamos así. Sin gente solidaria como nosotros no se sacaría el trabajo. Si, en cambio, nos gratifican, cuando a las oficinas centrales y coordinadores y los demás tienen quincena, tienen sueldos base, tienen prestaciones. Y para nosotros no hay nada de eso, cuando el trabajo lo sacamos nosotros. Obvio, ellos están para un seguimiento, un apoyo, también están haciendo su trabajo, pero de nosotros depende que tengamos metas, que la coordinación se alce, que la coordinación diga ‘somos la mejor’ y lleve sus metas al estado y el estado lleve a México. (Entrevistada D)

No sistema de metas, há, portanto, a centralidade do papel dos assessores, que são considerados como professores por seus educandos, mas que, ao contrário de vários outros trabalhadores estáveis do INEA, como os técnicos docentes, não têm direitos e salários garantidos para sua sobrevivência. Isto se agrava em muitos casos em que os rendimentos obtidos por meio do voluntariado são a principal fonte de renda de centenas de assessores.

Aliado ao sistema de metas houve também o acirramento do modelo gerencial na gestão do próprio INEA, pautado em um processo de burocratização institucional e de

manutenção do preenchimento dos cargos por nomeações políticas, fazendo com que parte dos envolvidos assumam a função de gestores ou “gerentes” das políticas e ofertas de EJA, mesmo tendo pouco conhecimento ou identidade com essa modalidade de ensino. Internamente, o debate pedagógico e as reflexões teóricas sobre temas ligados ao cotidiano da sala de aula concentrou-se quase que exclusivamente na área acadêmica e estes debates e reflexões parecem ser considerados por vezes como pouco importantes por alguns dos que são responsáveis pelas outras áreas do Instituto.

Com o processo de federalização do INEA a partir da década de 1990, houve a criação de institutos estaduais, com estruturas e equipes próprias nos estados. Apesar de permanecer uma gestão nacional do sistema, como no caso das metas, do modelo pedagógico, dos materiais didáticos para os educandos, das avaliações e certificações, a federalização abriu espaço para a realização de experiências diferenciadas e inovadoras em muitos estados. Isto permite que diferentes equipes do INEA, mesmo diante de diretrizes nacionais e com todos os problemas enfrentados no cotidiano, produzam experiências que tentem retomar e materializar o sentido mais amplo da EJA, como presenciado nos estados de San Luis de Potosí, Chiapas e Puebla.

Em relação às palavras geradoras, baseadas em Paulo Freire, continuam sendo utilizadas para a alfabetização de jovens e adultos. No entanto, são palavras previamente definidas, as quais não necessariamente dialogam com a realidade concreta dos educandos e partem do seu universo vocabular. Nesse processo, novamente são fundamentais os assessores do INEA, a quem cabe, a partir de seu local de trabalho e seus conhecimentos, adaptar os materiais fornecidos aos contextos em que os educandos vivem.

É importante enfatizar que no contexto de atendimento de metas e de permanência de grandes campanhas de alfabetização, nem sempre há tempo para um trabalho que extrapole a dimensão técnica da aprendizagem e consiga fazer a leitura da palavra associada à leitura de mundo, como preconizava Freire. Segundo uma das entrevistadas, gradativamente o processo se tornou automatizado, com poucos espaços para reflexões mais profundas.

Além dos fatores acima, um dos desafios que se mantém desde a visita de Paulo Freire até os dias atuais é a permanência das equipes envolvidas diretamente com o

trabalho com jovens e adultos, em especial os assessores. A grande rotatividade de assessores aparece de forma recorrente nas atas das reuniões da junta diretiva do INEA. Na ata da 40ª Sessão Ordinária, por exemplo, realizada em março de 1994, se destaca que 42% dos assessores tinham antiguidade inferior a seis meses na instituição e que a maioria deles eram donas de casa e estudantes, alguns apenas com o primário completo. (INEA, 1994). Tal realidade persistia mais de vinte anos depois, durante o trabalho de campo, sendo recorrente também nos depoimentos de coordenadores, equipes técnicas, educandos e dos próprios assessores.

Em 2014, o INEA atendia quase dois milhões e quinhentos mil educandos e tinha mais de 75 mil assessores e mais de 5 mil e 600 técnicos docentes, os quais estavam em quase 2500 Praças Comunitárias e mais de 140 mil Círculos de Estudos (INEA, 2015). Dos assessores, 45% tinham no máximo um ano de trabalho. Uma das características dos assessores, segundo dados do INEA de 2014, é que são em sua maioria mulheres (mais de 70%) e jovens, de 15 a 29 anos (58%), que tinham a ocupação principal de estudante e trabalhadoras domésticas. Do total de assessores, 29,2% tinham como escolaridade máxima, em 2014, o ensino fundamental completo, 21,7% tinham o Ensino Médio Incompleto e 25,4% o Ensino Médio Completo (INEA, 2014). Isso significa, portanto, que 76,3% tinham formação igual ou inferior ao Ensino Médio. Significa que por sua formação escolar a grande maioria não tem a formação específica para ser docente e que o local onde vão ou deveriam aprender sobre isso vai ser o próprio INEA. Ao que parece, as formações pedagógicas presenciais e a distância, os livros e materiais fornecidos pela instituição são a principal fonte de consulta e ampliação dos conhecimentos para o trabalho com jovens e adultos.

De alguma maneira, a permanência do trabalho centrado em figuras solidárias como os assessores mostra um paradoxo institucional, pois de um lado o INEA se consolidou como uma das mais duradouras instituições públicas voltadas à EJA na América Latina e, de outro, mantém-se como tal a partir um sistema sustentado por equipes voluntárias e provisórias e numa lógica de constantes discontinuidades. Trata-se, portanto, de uma provisoriidade institucionalizada, que pode ser vista tanto como sinônimo de flexibilidade, diante da necessidade de constantes mudanças sociais e

educativas, quanto como sinônimo de efemeridade e precariedade nas políticas públicas de EJA no México.

Escrevendo sobre as políticas de EJA no México, Schmelkes (2008) via essa realidade como uma renúncia ou falta de vontade política por parte do estado mexicano em levar adiante um processo de profissionalização do serviço da educação de jovens e adultos. Para ela, a EJA continuava sendo tratada como “uma educação compensatória de segunda categoria para uma população de segunda categoria” (SCHMELKES, 2008, p. 128). De acordo com essa autora, nesse processo a parte mais frágil eram os educadores.

Apesar dessa realidade, o que se constatou durante a pesquisa de campo foi a centralidade do papel dos assessores no trabalho com jovens e adultos, os inúmeros esforços que fazem para ensinar o que sabem e o quanto a sua condição de assessores também contribuem para mudar as suas vidas. Em sua prática cotidiana mesclam os saberes escolares com os saberes advindos da experiência, fazendo predominar uma espécie de “epistemologia da prática” no trabalho com jovens e adultos. Ao realizarem seu trabalho nessa perspectiva, esse grupo de “educadores” de EJA acabam incorporando-se a uma massa cada vez maior de trabalhadores precarizados e parcializados, mesmo que não sejam reconhecidos oficialmente nem como educadores e nem como trabalhadores do INEA. Porém, no caso desses assessores, não se pode falar de conceitos como desqualificação e desprofissionalização do trabalho docente (MELLO, 2006), uma vez que são “educadores” de fato, mas não de direito, atuam diretamente com os educandos, mas não são formados academicamente nem para serem docentes especialistas e tampouco generalistas. No trabalho que realizam predomina uma dimensão técnica em detrimento da dimensão intelectual, tal como tem sido uma tendência entre os docentes com formação acadêmica a partir dos anos 1990 (DÍAZ BARRIGA, 2009), mas é uma dimensão técnica que combina os saberes vivenciais, escolares e um pragmatismo pedagógico com a busca de resultados imediatos na formação de jovens e adultos.

Nesse sentido, não existe qualquer divergência entre a organização do trabalho por meio de assessorias e o sistema de atendimento de metas, uma vez que ambos pautam-se pelos padrões atuais de gestão e flexibilização do trabalho, o que poderíamos identificar como neotaylorização da gestão educativa da EJA. Ou seja, estamos diante de um sistema bastante centralizado e organizado cientificamente, com as tarefas e os

métodos de aferição e controle bem definidos, mas agora pautado em trabalhadores precarizados e não especializados que acabam contribuindo para um contexto que Affonso (2015), identificou como de “desnecessidade de professores” como intelectuais e sujeitos da práxis. A “desnecessidade”, segundo essa autora, não se refere ao fim do trabalho do professor, mas a sua redução às dimensões metodológicas e operativas a partir de currículos e estruturas pré-definidas. Para tal, os novos professores já não necessitariam mais ser especialistas em determinadas áreas e tampouco precisariam de uma base científica sólida, pois bastaria apropriar-se dos procedimentos e técnicas educativas necessários para cada processo. Trata-se, portanto, da potencialização da lógica neotaylorista que atualmente se aplica à EJA no contexto mexicano.

Sobre essa lógica neotaylorista da EJA, em vigor no México, é importante salientar que, mesmo pautada na lógica dos organismos internacionais, não foi necessariamente pensada durante os debates para a criação da Lei Nacional de Adultos de 1975. O que ocorreu foi que ao descentrar o trabalho com jovens e adultos da figura de docentes titulados abriu-se espaço para que se sobressaíssem processos de precarização e informalidade que, especialmente no contexto dos anos noventa, foram potencializados pelas constantes crises financeiras dos países de capitalismo periférico, pelo avanço do neoliberalismo e das reformas educativas e pela adoção dos novos padrões flexíveis e de uma lógica de gestão empresarial do estado e dos sistemas públicos de ensino.

Ao mesmo tempo, a participação da sociedade como colaboradora do estado ganhou nova roupagem num contexto de fortalecimento do chamado terceiro setor. Nesse contexto, como alertam Antunes e Alves (2004), o voluntariado e a solidariedade vinculam-se também à própria lógica do sistema capitalista, passando a constituir uma aparente alternativa ao desemprego estrutural e diminuindo entre os trabalhadores a sensação do desemprego. “Ao incorporar – ainda que de modo também precário – aqueles que foram expulsos do mercado formal de trabalho, estes seres sociais se vêem não mais como desempregados, plenamente excluídos, mas realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil.” (ANTUNES e ALVES, 2004, p.340)

Segundo Oliveira (2004), no contexto das reformas educativas dos anos 1990, o apelo ao voluntarismo e comunitarismo aparece fortemente associado a países marcados por grandes desigualdades sociais e educacionais. De acordo com ela, na América Latina,

isto ocorreu em meio à “massificação e padronização” dos processos pedagógicos e de gestão visando uma suposta universalidade nas políticas implementadas (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, mesmo revestida de um caráter humanitário, vinculada às condições objetivas das comunidades, ao déficit educativo e aos discursos sobre a necessária flexibilidade e universalização da EJA e da educação básica, o trabalho de milhares de assessores e assessoras do INEA também responde às atuais políticas públicas para a EJA no México e demais países latino-americanos (DI PIERRO, 2008) e às tendências atuais do mundo do trabalho e do capital.

Diante dessa realidade um dos limites e desafios que se apresentam no caso do INEA é: como materializar uma educação libertadora na perspectiva freireana com trabalhadores precarizados e com um sistema de gestão pautado mais em resultados quantificáveis do que no processo?

A resposta a esta pergunta talvez esteja, entre outros locais, nas próprias reflexões que Paulo Freire fez quando esteve no INEA, em 1983 e 1984. Nesse sentido, as perguntas e as reflexões feitas por Freire durante sua visita ao INEA seguem bastante atuais.

Perguntados sobre a atualidade de Freire, há quem diga que já não há mais espaço para sua perspectiva no INEA. No entanto, há vários outros educadores e educadoras do INEA que tentam recuperá-lo, atualizá-lo e reinventá-lo, como o próprio Freire propôs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, Cláudia R. A.. **A (des)necessidade dos professores: contradições de um fenômeno contemporâneo**. In: Anais do XII Congresso nacional de Educação. Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/anais/p217/trabalhos.html>. Acesso em fev. 2016.

ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

- CALDERÓN, David. El gasto como instrumento clave de la política pública. In: MEXICANOS PRIMERO. **(Mal)Gasto: Estado de la educación en México 2013**. México, DF: Mexicanos Primero, 2013.
- CHÁVEZ, Margarita Noriega. **Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994**. Ciudad de México: UPN/PyV, 2000.
- DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.38, n.134, p.367-391, maio/ago. 2008.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. **El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico**. México, DF: IISUE/UNAM, 2009.
- DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José e SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Joaquín Ortiz. **El Banco Mundial y su papel en el financiamiento de la educación técnica en México: el caso CONALEP, 1981 – 1991**. Ciudad de México: UNAM, 2012.
- INEA. **Cuadernos de Educación de Adultos – conversaciones con Paulo Freire**. México, DF: INEA, 1984.
- _____. **Cuadragésima sesión ordinaria de la junta directiva**. México, DF: INEA, 1 mar.1994.
- _____. **INEA en números**. 2015. Disponível em: www.inea.gob.mx/ineanum/. Acesso em jan. de 2015.
- _____. **Perfil de asesores hispanohablantes activos**. México, DF: Dirección Académica, 2014.
- MARTINS, André S. e PINA, Leonardo D. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12410/9507>. Acesso em jul. de 2016.

MELLO, Fábio M. Notas sobre a desqualificação do trabalho docente. **Revista Mediações**. Londrina-PR, v. 11, n. 1, p.199-212, 2006.

MÉXICO - PODER EJECUTIVO FEDERAL. **Ley Nacional de Educación de Adultos**. 1975. Disponível em: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista17_S2A2ES.pdf. Acesso em set. 2014.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PALACIOS, José A.C. e COSSÍO, Roger D. **La lucha por la educación de los adultos**. México, DF: Noriega, 2000.

SCHMELKES, Sylvia. El programa de modernización educativa y la educación de adultos. In: **La Educación de Adultos y las Cuestiones Sociales**. Pátzcuaro, México: Crefal, 2008.

UNESCO. **Aprender a ser: la educación del futuro**. Paris: Milan/Unesco, 1973.

_____. **Informe final de la tercera conferencia internacional sobre la educación de adultos**. Paris: Unesco, 1972.