

Educación de adultos en un contexto neoliberal: la racionalidad política en la gestión de la precariedad

Janayna Cavalcante¹

Resumen

En el artículo se analizan las políticas educativas en el campo de la Educación de Adultos, centrándose en los impactos de las políticas neoliberales para sustentar una lógica de precariedad en la atención educativa de adultos. Activamos el análisis de la gubernamentalidad neoliberal en Foucault para pensar en la interfaz biopolítica de la Educación de Adultos. Se discuten los programas de asistencia escolar inicial y sus efectos en la continuación de la lógica precaria. Finalmente, reflexionamos sobre los desafíos del nuevo orden económico basado en un trabajo inmaterial para las escuelas, los docentes y los administradores en el campo de la Educación de Adultos.

Palabras clave: educación de adultos, neoliberalismo, políticas de la precariedad.

¹Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. ✉ janaynacavalcante@gmail.com ORCID: 0000-0002-0337-5356.

Fecha de Recepción: 28 de octubre de 2020
Fecha de Aceptación: 1 de diciembre de 2020

Adult education in a neoliberal context: political rationality at the management of precarious

Janayna Cavalcante¹

Abstract

In the article, educational policies in the field of Adult Education are analyzed, focusing on the impacts of neoliberal policies to support a logic of precariousness in the educational service to adult people. We triggered the analysis of neoliberal governmentality in Foucault to think about the biopolitical interface of Adult Education. Initial school attendance programs and their effects on the continuation of the precarious logic are discussed. Finally, we reflect on the challenges of the new economic order based on immaterial work for schools, teachers and managers in the field of Adult Education.

Key words: adult education, neoliberalism, precarious policies.

¹Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. ✉ janaynacavalcante@gmail.com ORCID: 0000-0002-0337-5356.

Reception date: October 28, 2020

Acceptance date: December 1, 2020

1. Introdução

Ao longo deste artigo buscamos compreender como vêm se constituindo algumas das políticas de Educação escolar para pessoas adultas no Brasil. Analisando as relações entre modelos de funcionamento do Estado no campo da educação e o tipo de oferta educacional realizada, exploramos seus sentidos no tocante à continuidade de lógicas da precariedade, que atravessam o século XX acompanhando os modelos de Educação para pessoas adultas, e terminamos apontando alguns dos desafios postos pela contextualidade neoliberal e pós-industrial, com ênfase para os desdobramentos do crescimento do trabalho imaterial para as novas configurações da relação educação/mercado/trabalho.

A formulação da pesquisa, da qual este ensaio é uma das partes, mantém uma relação com os conceitos foucaultianos de subjetivação e governamentalidade, a partir da análise das práticas políticas. Mas, além disso, reconhecemos que o debate biopolítico repõe a relação entre educação e poder na chave da governamentalização, ou seja, da regulação ao nível da população. Do ponto de vista teórico-metodológico, esses posicionamentos significam que “a genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão: não absolutamente a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações” (Foucault, 2013, p. 281). Dentre outros efeitos, essa postura nos propicia olhar para os processos constitutivos das políticas de Educação de Adultos como um problema que mantém relação com formas de subjetividade, formas da relação com o saber e com um diagrama de poder específico. A questão que nos mobiliza é a inconveniente continuidade das lógicas de precariedade, abandono e postergação que se atualizam nos diversos modos de realização da oferta escolar para as populações adultas.

A face biopolítica da Educação de Adultos se apoia com especial relevo em três pontos. Em primeiro lugar, a ideia de conversão é um argumento central à convocação dos sujeitos para participarem da escolarização, subsidiando não apenas a mobilização para a escola, mas também a inscrição do Outro e de sua cultura numa posição de subalternidade que justificaria não apenas sua ida à escola, como a superação de condições de vida degradantes. O agenciamento da alteridade das populações não alfabetizadas ou não escolarizadas guarda ainda uma relação de base colonial ao estabelecer a conversão aos modos de vida ocidentais e eurocêntricos como único destino coletivo. Este processo é uma das etapas centrais da governamentalização destas populações, ou seja, sua inscrição no campo de atenção das políticas do controle a partir da produção subjetiva. Segundo, a concepção de escolarização foi, no caso da Educação de Adultos, por muito tempo, e apesar de todos os discursos laudatórios sobre os benefícios da educação para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo, um projeto permeado pela lógica do precário e marcado pela postergação do direito. Terceiro, a concepção de sujeito sustenta noções materializadas nos enunciados da ignorância, da simplicidade de pensamento, da dependência, do

pensamento sincrético, em resumo, uma lógica da minoridade.

Como esses enunciados se sustentam e constituem linhas de força a produzir um dispositivo de governamentalidade, que se atualiza constantemente em relação à Educação de Adultos? Investigamos que esses enunciados possuem uma densidade, expressa na forma como se apresentam em diversos cenários discursivos e como circulam em textos legais, acadêmicos e políticos. Além disso, são dotados de longevidade, pois vêm se atualizando, encontrando novos pontos de apoio, novos modos de se apresentar, caminhando através do tempo e nos desafiando contemporaneamente.

A persistência desses enunciados revela também a permanência de narrativas de uma racionalidade colonial, que se mantém e se metamorfoseia em novas ancoragens, mas que parece mudar para permanecer a mesma. Dessa forma, observamos como, em contexto de avanço de uma nova fase das políticas neoliberais, a Educação de Adultos permanece em tensionamento entre dignidade e subalternidade, num campo de forças em luta, entre os processos de governamentalização e suas consequências e a força de r-existência das pessoas adultas em busca de escolarização, das escolas como territórios de resistência e criação e dos docentes como sujeitos estratégicos nesse processo.

A racionalidade que sustenta a face biopolítica da Educação de Adultos se materializa em diversos setores, sendo atualizada, no caso brasileiro, pelas novas formas de gestão pelo precário, pela invisibilidade institucional e pelo silenciamento curricular a respeito da modalidade². O fechamento de escolas e classes de Educação de Jovens e Adultos - EJA, que é a forma escolar e oficial da Educação de Adultos no Brasil, é um fenômeno crescente e a invisibilidade institucional reitera o abandono das pessoas adultas baixo-escolarizadas, no tocante ao fornecimento de apoio técnico e pedagógico do Estado para a execução de políticas específicas de financiamento, currículo e formação docente para essa modalidade.

Os desafios postos pela contextualidade política brasileira aliam-se ao marco do avanço da etapa pós industrial do capitalismo, à configuração atual do mercado financeiro e ao modo de organização do trabalho imaterial ora em ampla vigência no mundo. Esses três aspectos acionam diferentes modos de subjetivação, um amplo deslocamento dos sentidos da relação escolarização e trabalho e desafiam a ideia de mobilidade social como efeito do acesso à escola. Na sequência do texto, analisamos mais detidamente o neoliberalismo como razão do mundo (Dardot e Laval, 2016), os modelos de atuação do Estado na Educação de Adultos, com foco nas políticas de combate ao analfabetismo entre os anos 1990 e 2000, utilizando, para isso, a abordagem analítica de Lima e

²No Brasil, a Educação de Adultos escolar é chamada de Educação de Jovens e Adultos – EJA, e constitui uma modalidade da educação ofertada para pessoas acima de 15 anos que não concluíram a Educação Básica. Na ideia de modalidade, afirma-se o caráter específico e diferenciado das práticas pedagógicas a serem realizadas nas escolas para pessoas jovens e adultas.

Guimarães (2011) e, em seguida, levantamos alguns impactos dos novos arranjos na relação Estado/Sociedade/Educação para os grupos considerados desalentados do mundo do trabalho. Estas populações desalentadas apresentam uma série de indicadores que as caracterizam como público potencial das políticas de escolarização de pessoas adultas. Ao olhar para essas populações, delineamos o problema da contemporaneidade da escolarização de pessoas adultas, as articulações tecidas pelas lógicas da inclusão subalterna e questionamos, por fim, a racionalidade que pressupõe a Educação de Adultos como um “problema resolvido” na sociedade brasileira.

2. Neoliberalismo como racionalidade política

O neoliberalismo é um conjunto de doutrinas aparentemente econômicas formulado por teóricos dos países do capitalismo central em meados do século XX, mas originalmente delineada desde o século XVIII. Foucault localiza o neoliberalismo como uma racionalidade baseada no cálculo, que se desdobra nas ações do Estado autorizando uma certa performance das condutas de poder, em nome da segurança e baseadas no mercado como espaço de verificação. Dizer que o mercado é o espaço de verificação equivale a afirmar que ele é o espaço de constituição da verdade das práticas de governo, aquilo que constitui sua legitimação e inteligibilidade.

Essas condições ocorrem a partir do modelo em que o mercado inspira não a liberdade de ação dos agentes, mas a regulação de seu movimento, de forma discreta, eficaz e permanente, mas também “maciça quando se trata desse conjunto de dados técnicos, científicos, jurídicos, demográficos, digamos, *grosso modo*, sociais, que vão se tornar cada vez mais objeto de intervenção governamental” (Foucault, 2008b, p. 194).

O neoliberalismo toma como modelo de funcionamento da sociedade a empresa e a lógica concorrencial. As intervenções planejadas do Estado sobre as populações são orientadas a produzir as melhores condições, através dos mecanismos mais diversos, visando a produção do melhor ambiente possível para a continuidade e expansão do próprio capital. Desse modo, a educação e as práticas de escolarização assumem um papel central na formação não apenas da mão de obra, mas de sujeitos capazes de se adaptar aos modos de existência do capitalismo e contribuir para produzi-lo sem maiores questionamentos. Veiga-Neto informa que “o liberalismo foi – o neoliberalismo continua sendo – uma prática, uma maneira de fazer política, orientada para objetivos e se regulando por uma reflexão contínua” (2000, p.6).

Não obstante sua base filosófica, o neoliberalismo caracterizou-se ao longo da segunda metade do século por um conjunto de procedimentos que vieram alterando o papel do Estado, não apenas em relação à economia, mas, sobretudo, em relação à sociedade como

campo de intervenção. A governamentalização neoliberal produziu seu conjunto particular de crenças sobre a vida social e obteve um notável consenso nas sociedades graças ao controle das grandes linhas de ação política dentro dos Estados (Gentili, 1998).

A principal incidência da governamentalização neoliberal repousa na interpretação dos problemas sociais e de seu equacionamento pelo Estado. Observamos que de saída uma das primeiras formulações do neoliberalismo, a versão alemã, se constitui como um pensamento que critica de forma contundente o Estado de Bem Estar, ou seja, as políticas de base keynesianas que faziam do Estado uma instância mediadora entre o mercado e a sociedade, que deveria atuar no arrefecimento dos efeitos sociais e políticos da contradição capital x trabalho. A formulação neoliberal sobre as políticas sociais é clara a respeito de que o Estado não deve intervir no equacionamento das desigualdades produzidas pelo jogo do mercado. Para o pensamento neoliberal “uma política social não pode adotar a igualdade como objetivo” (Foucault, 2008b, p.196). Esse é um elemento central da discussão sobre os processos de escolarização, porque o preceito da igualdade constitui uma das maiores promessas sociais dos Estados modernos quando se referem à Educação escolar (Lima, 2007, p.41).

O neoliberalismo é uma forma de gestão da sociedade que articula formas de vida a uma lógica intensificada de exploração e a modos desencantados da política. O controle das populações, através da regulação dos modos de vida e não apenas de interdições e punitivismos, é a estratégia central dessa forma de governamentalidade.

As políticas de Educação são, portanto, nessa contextualidade, um espaço fundamental de produção das condições de subjetividade necessárias à adequada gestão da sociedade no ambiente neoliberal. É através das práticas escolarizadas que o projeto neoliberal procura garantir a produção dos sujeitos flexíveis e competentes para atuar na economia. No entanto, para o funcionamento de uma economia financeira, digital, de fluxos livres e desterritorializados do Estado Nação, não são necessários tantos “braços” como no primeiro momento do capitalismo.

Na relação entre capital, trabalho e educação, a questão da qualificação técnica da força de trabalho foi central aos modos do capitalismo antecessores da configuração atual, e o amplo desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação foi uma das alavancas desse processo. Em muitos lugares e em períodos diversos, essa qualificação era quase sempre de nível instrucional e elementar e para isso a escola básica serviu de forma bastante eficaz. Nos desenvolvimentos posteriores, a necessidade de alta qualificação em competências técnicas tornou-se cada vez mais exigente, ampliando o escopo do que se exige enquanto formação básica para participação na esfera produtiva. A educação básica não é mais suficiente. Nessa nova fase, apesar de inúmeros e inegáveis avanços na escolarização das sociedades ao longo do século XX, delineia-se com mais clareza a percepção de que “o pleno emprego não é um objetivo, pode até ser possível que um quantum de desemprego

seja absolutamente necessário para a economia” (Foucault, 2008b, p.191).

Ora a questão que nos importa de forma mais direta é justamente a articulação de algumas de alguns destes sentidos: primeiro, o pleno emprego não é um objetivo da articulação hegemônica do capital; segundo, a escola básica já não garante o mínimo suficiente para o sujeito participar da esfera econômica; terceiro, em contraposição à cansada narrativa do “estado mínimo” os Estados vêm atuando de forma maciça sobre as populações como forma de constituir a governamentalidade que garante, politicamente, a manutenção das condições adequadas ao livre fluxo do capital em circulação. Essas três condições empurram as populações não escolarizadas, num contexto de amplo desenvolvimento da tecnociência, de volta a um lugar do qual apenas haviam se deslocado alguns poucos metros ao longo dos anos de políticas de Bem Estar Social, quando essas populações puderam acionar a instrução básica de maneira universalizada naqueles países de capitalismo avançado e mesmo em contextos como o brasileiro entre os anos de 2000 e 2016.

A relação entre os três fatores indicados acima nos informa que diante do desaparecimento do pleno emprego como objetivo e do desencanto pela escolarização como garantia da construção de competências laborais ou pré-laborais pertinentes, torna-se mais relevante o papel do terceiro fator para justificar a existência de políticas de Educação de Adultos, que aparecem com ênfase na tarefa de governar as populações adultas, e governá-las através de mecanismos de baixo custo, ampla incidência e forte apelo subjetivo, tais como as campanhas pela alfabetização, por exemplo.

Políticas de Educação de Adultos são, portanto, voltadas para populações que se encontram no limiar da exclusão pelo fato de não serem numericamente necessárias ao processo de reestruturação produtiva pelo qual passou o mundo do trabalho nas últimas décadas. Não obstante essa situação, o discurso sobre o emprego e inserção produtiva consegue ser, ainda nos dias atuais, um dos argumentos mais utilizados pela retórica de Estado para incentivar as populações não alfabetizadas e de baixa escolaridade a se (re)inserirem na escola. Para Lima, essa forma de oferecer aprendizagens está “longe de poder, ou sequer de ter a intenção de incluir toda a gente. Em muitos casos é limitada a processos de gestão da crise, amortecendo as taxas de desemprego, através de bolsas de formação, na busca de efeitos paliativos” (2012, p.31).

3. Modelos de funcionamento do Estado e garantia do direito à Educação pelas pessoas adultas

O debate sobre a Educação de Adultos atravessa campos temáticos específicos, como das questões sobre o lugar social da alfabetização e sobre as abordagens ao fenômeno da linguagem. Ao lado desses, encontramos os estudos sobre as instituições envolvidas na oferta educacional de alfabetização para pessoas adultas. Ao longo do século XX pode-se registrar avanços na institucionalização a partir do processo que vinculou alfabetização e escolarização, o que provoca uma demanda por compreensão sobre o funcionamento dessas maquinarias estatais. Esse aumento no grau de institucionalidade refere-se primordialmente aos diferentes graus de responsabilização do Estado diante das políticas de escolarização das massas. O argumento central nesse processo é a questão do direito, que estabelece a população como demandatária de um objeto e o Estado como cumpridor das condições de acesso ao objeto, no caso, a Educação Escolar. Os diferentes arranjos encontrados na relação entre população e Estado para a garantia desse direito vão proporcionar a produção de políticas públicas de diversos modelos, que encontrarão correspondência com os modos hegemônicos de concretização da ação estatal.

A relação entre Estado e população é transversalizada pela maquinaria estatal, assim como pelos modelos de escola, as concepções de sujeito e saber, as concepções sobre língua e poder no campo discursivo da Educação de Adultos. Nos modelos de oferta de educação escolarizada podemos observar a inscrição de parâmetros mais amplamente difundidos na sociedade, visíveis em enunciados bastante demarcados, a respeito da alfabetização e educação escolar a qual devem ter acesso os sujeitos interpelados por essas políticas.

Portanto, a adoção de medidas de Estado para promover o alfabetismo, (ou combater o analfabetismo) se manifesta na concretude das políticas. No caso brasileiro, isso se torna evidente, por exemplo, na realização aplicação de campanhas e mais campanhas de alfabetização de adultos, desde a década de 40 do século passado. Estas campanhas, mais do que uma ferramenta de resolutividade do analfabetismo, constituem um dispositivo com efeitos de poder bastante marcados na produção de subjetividades, saberes específicos e modos de controle.

Um dos aspectos das campanhas de alfabetização são as condições precárias de atendimento, onde a regra é o “pouco” ou o “menos”, ou na produção de uma escolarização que muitas vezes não é mais do que a continuidade da experiência precária das campanhas, em virtude das descontinuidades no atendimento, déficits no financiamento, inadequação pedagógica ou abandono curricular. Uma característica pedagógica recorrente desse cená-

rio são as concepções ainda presentes sobre as necessidades de aprendizagem das pessoas adultas que percebem o estudante jovem e adulto desvinculado de sua própria história, da história de sua comunidade e das experiências específicas que o constituem. No tocante à correlação entre tempos de aprendizagem e disponibilização de recursos financeiros, esta aparece governada pelo interesse estatístico e menos, bem menos, condicionada ao ritmo ou desejo das pessoas pela aquisição dos saberes escolarizados.

Portanto, a análise do processo de escolarização de adultos exige um olhar sobre essas formas específicas da relação Estado e suas manifestações nas políticas educacionais para pessoas adultas. Nessa perspectiva, os níveis micropolíticos de análise encontram-se articulados com a compreensão desses modelos, uma vez que enunciados desse campo possuem força de verdade na hora da produção de políticas públicas e, conseqüentemente, de seus objetivos, metas, parâmetros e desenhos.

O modelo analítico de Lima e Guimarães (2011) divide os paradigmas de ação do Estado nas políticas de Educação de Adultos em três versões. O Modelo Democrático Emancipatório, o Modelo da Modernização e Centralidade do Estado e o Modelo de Gestão de Recursos Humanos.

Tomando como referência os paradigmas de Estado de Bem Estar, ou social democrata, e do Estado Neoliberal, os autores observam nesses três modelos arranjos de políticas de Educação de Adultos que vão se consolidando em diferentes estratégias, como programas nacionais, modalidades de financiamento, lógicas de constituição dos sistemas educacionais, ora mais próximos, ora mais distantes do ideário de um Estado que “garante direitos”.

No contexto de nova onda neoliberal que atualmente se configura no Brasil, remeter a análise a esses arranjos contribui também para manter questões centrais em atenção, tais como a importância da ação do Estado para a produção de políticas reparatórias e qualificadoras em sociedades amplamente desiguais (Cury, 2000). Dessa forma, podemos, mesmo em contexto adverso, afirmar a Educação de Adultos como uma estratégia de combate à desigualdade.

Desse modo, o Modelo Democrático Emancipatório (Lima e Guimarães, 2011) descreve um tipo de Estado interessado em construir uma sociedade baseada nos ideais de solidariedade, justiça social e bem comum. Como manifestação desses princípios, as práticas são descentralizadas e os agentes locais possuem alto nível de autonomia. Esse modelo propõe que a Educação é um direito social fundamental na constituição de uma sociedade democrática. Muitos dos nossos argumentos em defesa da Educação Pública, gratuita, universal e de qualidade, no Brasil, remetem a esse ideário, sobretudo pela importância desses valores para as sociedades pós coloniais da América Latina. O modelo abarca em geral programas que fazem a distinção entre ações de educação e de instrução, além de valorização das tradições culturais locais em seu valor educativo e integrador. No Brasil,

as experiências fundamentadas no paradigma da Educação Popular representam situações em que o Estado atuou com esse tipo de arranjo. É fundamental destacar ainda que, nessa abordagem, o Estado tem um papel planificador e interventor, diante dos desafios postos à ampliação da esfera democrática e dos riscos sempre presentes nas lógicas burocráticas de gestão.

O Modelo da Modernização e Centralidade do Estado pode ser caracterizado por ser uma versão mais intervencionista, baseado na lógica de que a Educação deve fortalecer o processo mais amplo de acumulação e legitimação do sistema econômico (Lima e Guimarães, 2011, p.48). É a versão de atuação do Estado condizente com o agenciamento da relação capital e trabalho desenvolvido pela lógica da social democracia. Associado ao ideário liberal humanista, entende que “As education is an essential pillar of social policies in the construction of a democratic capitalist state, it involves a set of processes that are directed at ensuring equal opportunities for everyone, especially for those who are less able to get education and training” (Lima e Guimarães, 2011, p.48).

Trata-se do modelo de Estado fortemente interventor, produtor de políticas universalistas e dirigidas para finalidades amplas em torno da elevação da escolaridade obrigatória e da inserção rápida de adultos nos sistemas produtivos. Segundo Lima e Guimarães (2011, p.49), nessa versão, as políticas de Educação de Adultos estão focadas em sistemas educacionais encarregados de certificação, e raramente conferem prioridade às ações de educação não formal. A Educação de Adultos é definida pelo mínimo que pode oferecer aos indivíduos, atendendo a uma lógica que poderíamos identificar no paradigma da suplência pelo qual a Educação de Adultos foi, durante muito tempo, compreendida no Brasil³. Completando o quadro, ao lado de intervenções pontuais e compensatórias, este modelo de Estado também promoveu maior ênfase nas práticas de formação para o trabalho.

O modelo de Gestão de Recursos Humanos agencia a relação da educação com o trabalho de um modo diferente do modelo anterior. Enquanto no modelo social democrata, ou de centralidade do Estado, essa relação é mediada pelo Estado e associada à noção humanista de direitos sociais, nesta versão o Estado passa a perceber a educação de forma mais visivelmente instrumentalizada, e mais submetida aos princípios do crescimento econômico e competitividade (Lima e Guimarães, 2011, p.57).

Correspondendo ao ideário neoliberal e atuando na conjuntura da reestruturação produtiva pela qual passou o capitalismo em meados do século XX, essa perspectiva privilegia a lógica individual e compreende que o Estado deve deixar de prover os serviços básicos e envolver-se com a regulação dos processos de oferta e demanda desses serviços pelo mer-

³Supletivos são cursos rápidos que preparavam os indivíduos para a participação em testes nacionais para obtenção de certificação das etapas da Educação Básica. Trata-se de estratégia de elevação da escolaridade sem garantia do acesso pleno à educação como formação humana integral e de qualidade social.

cado, que passam a ser assumidos como regra da distribuição social do acesso aos direitos, sendo, portanto, a Educação concebida como qualquer outra mercadoria. Segundo os autores, “Public policies influenced by this model embrace priorities in which an essential aspect is the promotion of ‘employability, competitiveness, and economic modernisation” (Lima e Guimarães, 2011, p.56).

Uma característica da Educação de Adultos sob este modelo é o fato de que uma grande parte do seu público encontra-se em condições muito desvantajosas para participar de um mundo competitivo, de alta tecnologia, de mudanças contínuas nos modos de produção. No entanto, esses sujeitos e suas necessidades educacionais estão inseridos numa lógica que anuncia a “aprendizagem ao longo da vida” como uma responsabilidade do próprio indivíduo. Como afirmam Lima e Guimarães (2011), “In the face of ‘crisis’ and the emergence of the neo-liberal state, the public provision of adult education has been progressively conceived as lifelong learning, as an individual matter, and as experience and moments of learning occurring in non-formal or informal contexts” (p.28).

No marco das políticas neoliberais, foi produzida uma clivagem central ao campo da Educação de Adultos ao longo do século XX. A primeira identifica-se com a lógica da Educação ao longo da Vida e com uma discursividade e compromissos emancipatórios ou liberais humanistas. A segunda utiliza o termo Aprendizagem ao longo da vida e se caracteriza pela subordinação à lógica neoliberal.

Essa clivagem exhibe um momento de mudança conceitual importante pelo qual o campo passou ao testemunhar a passagem do termo educação para o termo aprendizagem. Essa passagem se dá no âmbito da discursividade internacional, configurada pelos relatórios, súmulas, convenções e outros documentos emitidos pelas grandes agências de desenvolvimento, como OCDE, UNESCO e OIT⁴ e encontra lugar durante a década de 1990. Essa é uma das lutas dos saberes do campo da Educação de Adultos, uma luta de resistências críticas ao paradigma social neoliberal.

Os sujeitos altamente autorizados que falam deste lugar internacional são as instâncias mega ou supranacionais (Lima, 2012) que constroem diagnósticos de amplo recorte sobre a Educação de Adultos pelo menos desde os anos 1950, a partir de informação privilegiada e acesso a uma reverberação poderosa de suas análises. Seu foco de incidência política são os governos nacionais que, através de organismos locais como ministérios de educação, recebem injunções sobre suas políticas a partir das finalidades definidas alhures.

Essa passagem expressa uma alteração da relação educação/sujeito/poder numa nova equação, com a submissão da ideia mais ampla de Educação pela ideia mais específica de aprendizagem. A educação aparece subordinada à aprendizagem, o sujeito individual torna-se o foco e principal gestor de sua aprendizagem, o Estado se desobriga de uma

⁴Respectivamente, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura e Organização Internacional do Trabalho.

oferta educacional massiva, uma vez que “toda a sociedade e todas as experiências sociais contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito” e novos sujeitos institucionais ganham destaque na cena da provisão de serviços.

A tarefa por uma escolarização de adultos que contemple a noção de direito de forma substancial e pertinente, ou seja, que garanta o acesso à Educação Básica em condições de igualdade e isonomia sofre uma alteração nesse cenário, pois a lógica universalista que preside este tipo de serviço se desfaz e novos modos de oferta educacional são desenhados. No contexto internacional isso significou a alteração do modelo de atuação dos Estados, ocasionando um novo tipo de oferta de Educação de Adultos, segundo a qual “The neo-liberal state denotes a change in the state’s role in AE as it shifted from being a *service provider* to being a *service coordinator* for customers of decentralised and fragmented education and training systems” (Lima e Guimarães, 2011, p.26).

No Brasil da década de 1990, observamos que o Programa Alfabetização Solidária configurou-se como um exemplar típico desse modelo. Segundo Traversini,

A diluição da responsabilidade do Estado fez com que se inventassem outros arranjos para resolver os problemas do analfabetismo no país. As práticas solidárias da adoção de analfabetos/as e da instituição de parcerias, a multiplicação de sujeitos solidários e o empresariamento da erradicação do analfabetismo são exemplos desses novos arranjos inventados para governar (2003, p.200).

A inscrição neoliberal se confirma inclusive pela exploração das iniciativas locais, baseadas em background cultural e expertise de mobilização das redes comunitárias existentes, responsabilizando a sociedade civil, muitas vezes sem contrapartidas ou com contrapartidas precárias por parte do Estado.

As ações de alfabetização no Brasil desde a década de 1990 sofreram uma mudança de perfil, passando de um modelo de natureza gerencialista, no marco das políticas neoliberais então em vigor em toda América Latina (Barreyro, 2010), tendo como expoente o Programa Alfabetização Solidária, para um modelo mais centralizado, a partir da implementação do Programa Brasil Alfabetizado, a partir de 2003. Embora haja muitas semelhanças entre os dois programas, cada um equaciona a relação entre Estado, Sociedade e Mercado de forma específica, denotando não apenas um modelo de políticas públicas, mas uma forma de exercício de poder.

No tocante à relação entre Estado e organizações da sociedade civil é importante reconhecer que elas tiveram no Brasil um papel estratégico na luta pelo direito à educação de pessoas adultas, e mesmo na oferta dessa educação. Desse modo, no Programa Alfabetização Solidária, a presença das ONGs era parte de uma estratégia que se aproxima do modelo de Gestão de Recursos Humanos, posto que a própria gestão da política de alfabetização, ao nível macro foi transferida para uma organização com esse cariz. Pre-

dominavam então as lógicas de autonomia, criatividade, esforço local, com repasse de recursos pelo Estado e uma perspectiva de filantropia em torno da provisão de educação.

O Programa Brasil Alfabetizado recolocou a alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional do País. Ao tomar esta iniciativa, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, chamou para si a responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional de alfabetização, adotando uma nova concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos (2006, p.30).

Nesse formato, uma lógica de Estado forte e intervencionista evidencia uma conexão com o modelo de Centralidade e Modernização do Estado, mas convivendo com diferentes níveis de autonomia dos agentes locais:

No que se refere à forma de implementação, a ação foi desenhada descentralizada, com participação direta de Estados, Distrito Federal e municípios, permitindo o aproveitamento da experiência dos diversos parceiros e o respeito à diversidade das realidades locais. Além disso, garantiu-se a pluralidade de métodos pedagógicos. O MEC passa a definir parâmetros gerais de qualidade, via resolução publicada no Diário Oficial, sem direcionamento a qualquer metodologia específica (Henriques, 2006, p.31).

Nessa versão de campanha de alfabetização, os municípios realizam uma “adesão” e de certo modo “contratam” do Governo Federal a execução da política pública de alfabetização, num modelo que tem uma série de justificativas do ponto de vista das relações burocráticas de controle dos recursos do Estado na ordem do pacto federativo e do regime de colaboração, mas que, no fundo, parecem corresponder ao ideário de um Estado regulador tipicamente neoliberal. Na “troca” os entes executores possuem muitas responsabilidades e uma pequena margem de adaptação da execução ao seu contexto, prioritariamente delimitada às opções “pedagógicas”. Nesse modelo, os municípios são deslocados para uma função quase “terceirizada”, uma vez que se encontram inseridos numa lógica que controla o tempo de atuação e, como consequência, uma dimensão importante das práticas pedagógicas.

O arranjo prevê uma flexibilidade pedagógica ao lado de um compromisso estruturado em torno do atingimento de metas quantitativas (Henriques, 2006, p.31; Ulyssea, 2006, p.151). Esses dois elementos, flexibilidade e controle de outputs quantitativos, inscrevem este programa numa racionalidade que não é mais a das políticas de Centralidade e Modernização do Estado, mas de Gerenciamento de Recursos Humanos, demonstrando a complexidade das práticas, tal como alerta Lima e Guimarães (2011).

No entanto, essa racionalidade é desestabilizada por um fator preponderante: as popu-

lações atendidas pelos programas de alfabetização não estão socialmente localizadas no campo da empregabilidade como pressupõe a lógica neoliberal dos modelos de Gestão de Recursos Humanos. Os adultos não alfabetizados compõem a economia, colaboram para ela, mas pelas suas margens. Não fazem parte do sistema central das relações de consumo, participam delas através das diversas economias que vão se constituindo na informalidade, na contracorrente da sobrevivência em meio à reformulação estrutural do campo do trabalho.

Os adultos baixo-escolarizados estão inseridos nas arestas desse sistema econômico e por isso o acesso à Educação como pressuposto da mobilidade social ou à empregabilidade parece não funcionar como argumento suficiente de tais políticas. Restariam então os argumentos clássicos da emancipação política e o argumento da inserção cidadã. Há, no entanto, um quarto elemento que chamamos de argumento biopolítico, ou seja, tais políticas estariam inseridas numa lógica de controle, que se institui através do dispositivo do dispositivo da escolarização.

Ao longo do desenvolvimento histórico desses modelos de atuação do Estado nas políticas de Educação de Adultos, as populações adultas não escolarizadas sempre foram interpe-ladas por enunciados de controle. No Brasil, o voto já foi proibido aos analfabetos, aos pobres, às pessoas negras e mesmo o acesso à escola já foi interdito a esses grupos (a maioria da população brasileira) por decisões de Estado. No contexto atual, os desdobramentos das políticas neoliberais, que encontram franco campo de aplicação nas políticas de governo, atingem de forma muito mais severa as populações adultas, não escolarizadas e localizadas no contexto mais vulnerável das condições laborais.

4. À guisa de conclusão, abrindo novas questões: as novas formas da força de trabalho e os desafios para a Educação de Adultos

Muito embora este contexto não seja novo, certamente é urgente pensar sobre os seus impactos e desdobramentos, uma vez que as políticas neoliberais alcançam cada vez mais volume e assumem de forma mais profunda sua influência na direção das decisões políticas. Esse contexto teórico-político aprofunda-se também a partir de suas consequências, dentre elas a produção de populações inteiras de sujeitos não contemplados pelas políticas de emprego e renda, nem pela assistência ao desemprego e, numa lógica com inúmeras consequências, também não representam mais prioridade para políticas de educação, principalmente ao nível mais central do Estado.

Na lógica de gestão neoliberal da sociedade, já não se trata mais de produzir na esco-

larização tal como na fábrica, de modo que os sujeitos pudessem se “inserir no mercado de trabalho”. Trata-se, antes, de um contexto em que “trabalhar significa produzir-se” (Gorz, *apud* Cocco, 2013, p.08) ou seja, em que o processo de exploração do trabalho se desloca de forma mais intensiva para a elaboração de um ambiente centrado no trabalho imaterial. Segundo Negri e Lazzarato,

todas essas características da economia pós-industrial (presentes tanto na indústria quanto no terciário) são acentuadas na forma da produção ‘imaterial’ propriamente dita. A produção audiovisual, a publicidade, a moda, a produção de software, a gestão de territórios, etc., são definidas através da relação particular que a produção mantém com o seu mercado e os seus consumidores (2013, p.66). (...)

Uma vez deslocado do modelo industrial, o sujeito não escolarizado encontra-se em um mundo do trabalho orientado pela produção de bens com forte valor simbólico agregado e cuja circulação e consumo se dão através de redes complexas envolvendo vários tipos de tecnologias, dados e códigos. Não é difícil compreender que este cenário representa um desafio relevante ao campo da Educação de Adultos, em relação aos enunciados da inclusão e da mobilidade social anexados à esta Educação ao longo do século XX e em relação à garantia da Educação como acesso aos conhecimentos necessários para participar dos processos políticos e culturais desse momento.

O cenário é desafiador para a Educação de Adultos, esteja nas escolas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵, que alia Educação Básica integrada à formação profissional como parte de seu desenho curricular. No Brasil, segundo dados do IBGE⁶, a taxa de desocupação fica em torno de 13 % no segundo trimestre de 2020. Mas o número de desalentados, categoria estatística referida às pessoas que desistiram de procurar trabalho, ainda que tenham vontade e condições de trabalhar, representa em torno de 5,7 milhões de pessoas. Os dados que acompanham e descrevem esta população são os que mais interessam à Educação de Adultos, pois em um cenário de uma suposta crise da escolarização de pessoas adultas, com fechamento de turmas e abandono institucional, 42 % destes desalentados não concluiu o Ensino Fundamental, segunda etapa das três que compõem a Educação Básica.

Em nossa pesquisa sobre as dinâmicas biopolíticas da Educação de Jovens e Adultos, a investigação dos últimos anos centrou-se na busca por compreender esses circuitos e

⁵A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representa uma rede de escolas de Educação Básica administradas pelo Governo Federal do Brasil, que oferecem em seu desenho curricular uma série de programas de Educação voltados a pessoas jovens e adultas.

⁶Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, órgão oficial de produção de informações demográficas do governo brasileiro.

movimentações das pessoas adultas, e os desalentados com o trabalho foram identificados em larga medida como desalentados também com a escolarização. Grupos populacionais inteiros estão se movimentando nos espaços intersticiais da institucionalidade da vida social, entre os enunciados da modernidade que vinculam educação escolar e mobilidade social ou inclusão laboral, e os novos agenciamentos das formas do trabalho imaterial e seus complexos códigos culturais, tecnológicos e políticos.

As atuais formas do trabalho imaterial representam um tipo de desafio político e pedagógico para as práticas de resistência e reinvenção dos nossos modos de vida, e dão continuidade à racionalidade do precário materializada nas políticas de Educação de Adultos. As tarefas da escolarização para pessoas adultas, num mundo onde o neoliberalismo é aparentemente triunfante, parecem ser uma luta de Sísifo. Mas esse tipo de leitura catastrófica, embora tenha seu valor ao chamar nossa atenção para a crise, não consegue apreender o que vem abaixo e além da aparentemente indiscutível vitória do modo de vida centrado na mercadoria, na concorrência e no individualismo consumista. A reinvenção dos modos de vida inclui a desinvenção das formas tradicionais de realização da educação escolar, e o acolhimento de perspectivas outras de vivência social, cultural, política e econômica como aportes na produção dos currículos e práticas pedagógicas nas escolas.

A remodelação permanente do capital implica também a invenção constante dos modos de resistência e insurgência, tal como as economias da abundância dos povos tradicionais afro-brasileiros e indígenas, e as políticas da ajuda mútua entre mulheres urbanas das periferias. O combate à lógica do precário vem sendo feito em cenário nacional articulando a afirmação do Direito Humano à Educação, a luta por políticas públicas mais eficazes, com ênfase para o financiamento da Educação de Adultos, e a produção de condições de dignidade nos territórios da escolarização, que envolvem escola, sujeitos e comunidades nos projetos educativos locais, a exemplo das Escolas Família Agrícolas no campo brasileiro (Ferreira, 2020). Processos como estes indicam a produção de outras racionalidades, a multiplicação de saberes em jogo, exibindo a multiplicidade de vozes e modos de vida opostos à lógica neoliberal.

Tais formas de enfrentar esse quadrante histórico desafiador caminham pelo fortalecimento da Educação de Adultos através de seus professores e professoras nas próprias escolas e comunidades, através da capacidade de escuta atenta das agendas políticas dessa população de pessoas adultas não escolarizadas ou baixo-escolarizadas, e através das lutas políticas dos próprios sujeitos da Educação por seus direitos.

As políticas de Estado para Educação de pessoas adultas se constituem, portanto, como um objeto em ampla disputa pela superação da lógica do precário, do abandono e da invisibilidade através da afirmação contínua da noção de Educação de Adultos como direito fundamental e estratégia de combate à desigualdade, com respeito à especificidade e atenção às necessidades educacionais, sociais, econômicas, culturais, políticas e poéticas

das pessoas adultas como sujeitos centrais de todo este processo.

Referencias Bibliográficas

- Barreyro, G. B. O. "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educar em revista*, (38), 175-191, 2010.
- Cocco, G. (2013). Introdução (7-31). In *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*, 2ª ed. M. de J. César (Trad.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Cury, C. A. J. (2000). *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. Brasília: MEC.
- Dardot, P. & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo.
- Ferreira, L. C. S. (2020). *Pedagogia da alternância e formação de técnicos de ATER: currículo e emancipação camponesa na escola família agrícola Manoel Monteiro – Lago do Junco/MA*. (Trabalho de conclusão de Licenciatura em Ciências Humanas/sociologia). Universidade Federal do Maranhão, Bacabal.
- Foucault, Michel. (2008a). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel. (2008b). *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel. (2013). *Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.
- Henriques, R. (2006). Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado (pp. 13-58). In Henriques, R., Barros, R. P. de & Azevedo, J. P., Brasil (Eds.), *Alfabetizado: Caminhos da Avaliação, Caminhos da avaliação/organização*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. C. O (2011). *European strategies in lifelong learning: A critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Negri, A. & Lazzarato, M. (2013). Trabalho imaterial e subjetividade (49-73).

- In *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*, 2ª ed. M. de J. César (Trad.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Traversini, C. S. (2003). *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ulissea, G; Azevedo, J. P; Schwartzman, I. (2006). Avaliação de Processo: a gestão do Programa Brasil Alfabetizado (pp. 149-158). En R. Henriques, R. Paes de Barros, J.P. Azevedo (Eds.), *Brasil Alfabetizado: Caminhos da avaliação/organização*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades (pp. 179-217). In *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau.