

ARTIGO

A DESESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MÉXICO: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE EJA E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adriano Larentes da Silva*

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Chapecó - SC, Brasil

RESUMO: O presente artigo aborda as novas formas de trabalho docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação profissional do México, apontando suas relações com as reformas educacionais e a ascensão de modelos educativos baseados na centralização, na meritocracia, em competências, metas e resultados. As reflexões propostas baseiam-se em pesquisas realizadas em 2014 e 2015, no Distrito Federal e em cinco estados mexicanos, nas quais foram entrevistados docentes, estudantes e equipes técnicas e gestoras de duas instituições de ensino. Os resultados dessas pesquisas mostram que ambas as instituições colocaram em prática, a partir do fim dos anos de 1970 e do início dos anos de 1980, dois modelos diferenciados de contratação docente, que acabaram contribuindo para a desespecialização e, conseqüentemente, para a precarização do trabalho docente na EJA e na educação profissional daquele país.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação de Jovens e Adultos. Educação profissional.

THE DESKILLING OF TEACHING WORK IN MEXICO: REFLECTIONS ON THE EXPERIENCES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION AND ON PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses the new forms of teaching work in the context of youth and adult education and vocational education in Mexico, pointing out its relations with educational reforms and the rise of educational models based on centralization, meritocracy, in skills, goals and results. The reflections here proposed are based on research carried out in the Federal District and in five Mexican states in 2014 and 2015, in which teachers, students and technical and management teams of two educational institutions were interviewed. The results of this research show that both institutions have put in place, from the late 1970s and early 1980s, two different models of teacher

*Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Educação pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFSC) e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó. E-mail: <adriano.silva@ifsc.edu.br> .

hiring which have contributed to the deskilling and, consequently, making the teaching work in youth and adult education and professional education quite precarious in that country.

Keywords: Teaching work. Youth and Adult Education. Professional education.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise do trabalho docente e sua caracterização no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no México. O objetivo principal é refletir sobre os sentidos do trabalho docente em meio a contextos centrados em Figuras Solidárias e, até muito recentemente, em Prestadores de Serviços Profissionais (PSP). Juntos, esses dois grupos de “docentes” somavam, em 2015, cerca de 100 mil pessoas e atendiam a um público de mais de 2,8 milhões de educandos em todo o território mexicano (INEA, 2014; CONALEP, 2015).

A análise aqui apresentada considera o contexto mexicano e internacional a partir do fim da década de 1970 e toma como objeto de estudo duas instituições públicas do México: o Colégio Nacional de Educação Profissional Técnica (CONALEP) e o Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA). Ambas foram criadas em um momento de prosperidade econômica, de maior abertura do México ao capital internacional e de ampliação da influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (CHÁVEZ, 2000; SILVA, 2015).

Dessas duas instituições, o CONALEP foi fundado em 1978 como uma escola técnica de nível médio de caráter terminal, destinada especialmente à formação de força de trabalho para a indústria. O INEA, por sua vez, foi fundado em 1981 como uma instituição pública nacional destinada principalmente à alfabetização do público jovem e adulto. Para realizar o seu trabalho, ambas as instituições colocaram em prática dois modelos diferenciados de contratação docente, que acabaram contribuindo para a *desespecialização*, a *desqualificação* e a *desnecessidade* do trabalho docente nas modalidades analisadas. Foi nessas duas instituições que houve a experimentação no âmbito da EJA e da educação profissional de modelos educativos considerados flexíveis e que exigiam trabalhadores também flexíveis, em sintonia com o que vinha sendo aplicado em outros setores mexicanos, especialmente a partir da década de 1990.

Nessa década, além das profundas mudanças no mundo do trabalho como um todo, os discursos sobre a flexibilização do trabalho

foram potencializados pelo avanço das políticas neoliberais em toda a América Latina, pela adaptação e a efetivação da Teoria do Capital Humano por meio da pedagogia das competências (RAMOS, 2011) e por um conjunto de *pedagogias do aprender a aprender* (DUARTE, 2005), impactando principalmente na educação profissional. Ao mesmo tempo, a década de 1990 também é o momento em que entram em cena os novos modelos de gestão pública para a educação propostos por organizações como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o FMI e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a adoção de um sistema de controle, avaliação e atendimento de metas, com repercussões diretas e significativas no trabalho docente em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Tudo isso produziu processos que levaram à neotaylorização do trabalho docente na EJA e na educação profissional. Esses processos pautaram-se em discursos de inovação e modernização educativa (DÍAZ BARRIGA, 2006) patrocinados pelos organismos internacionais e pelos representantes do capital nacional, com o consentimento ativo de diferentes intelectuais mexicanos. Trata-se da colocação em funcionamento de uma grande maquinaria, que levou a diferentes reformas educativas, inicialmente usando a estratégia do consenso com as entidades representativas da categoria docente e, mais recentemente, desconsiderando suas legítimas reivindicações e a própria necessidade destas em seu conjunto para a realização de novas e profundas mudanças na área da educação. Nesse processo, houve uma regulação cada vez maior do trabalho docente, sem que isso significasse uma maior profissionalização e valorização do fazer docente e muito menos o reconhecimento de professores e professoras como intelectuais (GIROUX, 1997) e como responsáveis por um ofício (ARROYO, 2009).

Usando a pedagogia das competências como elemento unificador dos discursos de inovação e modernização, aos poucos, foi se estruturando um sistema que busca ser flexível, eficiente e eficaz, meritocrático, mensurável e polivalente, definido a partir de espaços centrais de comando e executado com o apoio de um conjunto de instrumentos da nova gestão pública. Nesse sistema, gradativamente foi se restringindo a tarefa docente ao fazer metodológico e se rompendo com as bases de um trabalho que historicamente esteve pautado na especialização e numa dimensão intelectual, artesanal e criativa. Houve, portanto, a expropriação do saber especializado como base da docência e a simplificação do trabalho, com uma perda da marca de quem o faz, levando à precarização e ao barateamento da força de trabalho.

Analisando o caso mexicano, Díaz Barriga (2009) mostra que o que aconteceu nesse país foi um processo que levou os próprios docentes e os responsáveis pela política educativa a perderem a perspectiva da docência como profissão e como sinônimo de um saber especializado. Como parte desse processo, expandiram-se os sistemas meritocráticos e as ações contra o que se considerava um excessivo “teoricismo” acadêmico na formação de professores, fazendo avançar um “projeto de formar um professor empírico” (DÍAZ BARRIGA, 2009, p. 17). A busca desse novo docente, o “professor empírico”, pautou-se, segundo o mesmo autor, num pensamento global de tipo pragmático inspirado no taylorismo e que paulatinamente transformou-se em tecnocrático, tratando os docentes como meros executores e cumpridores de programas e metas.

Além dessa realidade, é importante salientar que, aos discursos de inovação e modernização da EJA e da educação profissional no contexto mexicano, misturaram-se, ainda, outros discursos com um forte apelo humanitário, já que ambas as instituições analisadas atuam com populações empobrecidas e marginalizadas. Segundo os formuladores desses discursos, cabe ao estado o papel de apaziguador e minimizador das contradições geradas pelo capital, dando uma “aparência mais humana” ao capitalismo, estimulando valores como solidariedade, associativismo e cooperativismo, porém, mantendo e naturalizando as políticas de regressão dos direitos sociais e de precarização do trabalho (MOTTA; OLIVEIRA, 2010). Por trás de tais discursos está, segundo essas autoras, a busca pela formação de um “homem de novo tipo”, visando “superar os entraves da modernização ‘emergente’”, educando para o conformismo e ocultando os conflitos de classes “por meio do apelo ao envolvimento ‘de todos’ em políticas sociais voltadas ‘para todos’”. Trata-se, na opinião das autoras, da colocação em marcha de “novos mecanismos de administração da questão social”, pautados na ideologia do capital humano (MOTTA; OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Estamos, portanto, diante de contextos e processos que extrapolam a dimensão da EJA e da educação profissional e refletem as novas configurações do trabalho docente e do trabalho em geral no início do século XXI. Nem por isso, no entanto, esses processos deixam de ser adaptados e ajustados às especificidades de cada uma dessas modalidades. Em vez disso, servem-se de experimentações nelas realizadas para pressionar e propor alterações também em outras modalidades e espaços educativos. Foi isso que ocorreu, por exemplo, com a pedagogia das competências, que inicialmente foi implantada e “tropicalizada”¹ pelo CONALEP e depois estendida a outras instituições de ensino mexicanas (SILVA, 2015).

Os aspectos e os diferentes conceitos, acima elencados, serão melhor analisados ao longo do presente texto à luz do trabalho docente no âmbito do INEA e do CONALEP. A análise sobre essas duas instituições baseia-se em pesquisas de pós-doutorado realizadas em 2014 e 2015 no Brasil e no México. Como parte dessas pesquisas, foi desenvolvido, entre setembro de 2014 e fevereiro de 2015, um trabalho de campo no qual foram entrevistados docentes, estudantes e equipes técnicas e gestoras do INEA e do CONALEP em diferentes estados mexicanos. Além de entrevistas orais, houve a aplicação de questionários e visitas aos espaços educativos de ambas as instituições.²

Foi a partir desse estudo de campo e das análises realizadas posteriormente no Brasil que foram feitas as reflexões sobre as experiências de trabalho docente na EJA e na Educação Profissional no México que serão aqui apresentadas.

O TRABALHO DOCENTE NO INEA

Para compreender as características do trabalho docente no âmbito do INEA e do CONALEP, é importante considerar as especificidades desse trabalho em cada um desses espaços.

No caso do INEA, fazendo uma leitura do ponto de vista legal, talvez não se possa sequer falar em “trabalho docente”, considerando que oficialmente não existe uma relação de *trabalho* nos moldes clássicos, tampouco *docentes* como em outras instituições de ensino. Isso ocorre porque, em vez de uma relação salarial e contratual, o que há é um conjunto de práticas educativas calcadas em relações de solidariedade e de voluntariado e que estimulam o autodidatismo dos educandos. Mesmo cumprindo a tarefa docente e estando diretamente com os educandos, essas chamadas figuras solidárias, identificadas como assessores, em sua grande maioria, não possuem formação acadêmica específica para atuar como docentes.

É importante notar que essa maneira de operar do INEA e as formas como ocorre a docência no âmbito dessa instituição foram definidas antes mesmo de sua criação pela Lei Nacional de Adultos, de 1975. Essa, por sua vez, respondeu às recomendações de organismos internacionais, em especial a UNESCO.

Entre os documentos e as 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, em vez de professores, passar-se-ia a ter cada vez mais “guias”, “conselheiros” ou “animadores” (UNESCO, 1972, p. 14). Além disso, dever-se-ia incentivar a “educação extraescolar” e o uso de novas tecnologias para o aprendizado. Sobre isso, há uma ênfase também no informe publicado em 1973, segundo o qual era tarefa da educação e dos governos criar o “homem novo”, “capaz de compreender as conseqüências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as solidariedades que compõem o destino da espécie” (UNESCO, 1973, p. 32). Esse “homem novo” deveria ser “motivado” e “polivalente”, “ser ele mesmo”, “devenir-se”, capaz de construir por si mesmo e por meio da educação extraescolar a sua trajetória educativa e profissional. Caberia também aos “homens novos”, especialmente aos dos países mais pobres, utilizar, com o incentivo dos governos, as diferentes tecnologias que estivessem à sua disposição.

É preciso assinalar que ambos os documentos da UNESCO, mesmo incorporando várias demandas e temas caros aos movimentos sociais e ligados à educação popular da América Latina, foram escritos em meio a um contexto de desenvolvimento do construtivismo e da perspectiva do “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2005), a perspectiva construtivista centra-se em quatro princípios: 1) o de que aprender sozinho é melhor que aprender com outras pessoas; 2) o de que não é tarefa da educação transmitir os conhecimentos, mas levar os estudantes a construírem seu próprio método de aquisição; 3) o de que a educação deve ser dirigida pelos interesses dos estudantes; 4) e, finalmente, o de que cabe à escola ensinar a “aprender a aprender”, diante das constantes mudanças sociais (DUARTE, 2005, p. 215).

No contexto mexicano, as perspectivas do “aprender a aprender” e do “aprender a ser”, mescladas aos debates sobre a importância da educação extraescolar e à manutenção da prática de engajamento social para enfrentar os problemas educativos, começaram a ganhar materialidade na EJA já a partir de meados da década de 1970, justamente com a 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, “a educação para adultos é uma forma de educação extraescolar que se baseia no autodidatismo e na solidariedade social” (MÉXICO, 1975, p. 1).

Para instituir esse novo formato, foi necessário mudar todo o aparato legal, especialmente as leis da década de 1940, o que permitiu que a oferta educativa e a acreditação dos conhecimentos não fossem mais exclusividade dos docentes formados. Conforme mostram Palacios e Cossío (2000, p. 48), em suas memórias sobre esse momento, “as discussões foram intensas e veementes” e houve a participação de representantes de diferentes segmentos educativos, visando dar “legitimidade e consenso” ao processo. “Nos interessava, entre outros temas fundamentais, levar adiante uma proposta clara sobre a educação aberta, já que a lei em vigor, de 1942, não permitia” (PALACIOS; COSSÍO, 2000, p. 48).

A partir dessa lei, caberia aos jovens e aos 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 e outros espaços, organizados pelo estado ou pelos próprios assessores. Esse sistema, com algumas modificações, ainda estava vigente durante a realização de nossa pesquisa de campo no México, constituindo uma das marcas do trabalho do INEA e também o seu calcanhar de Aquiles.

Em 2014, o INEA atendia a cerca de 2,5 milhões de educandos de EJA. Para isso, contava com o trabalho de 75 mil assessores voluntários, os quais eram coordenados diretamente por mais de 5,5 mil técnicos docentes (INEA, 2015a). Assessores e técnicos docentes são considerados pelo INEA como “figuras operativas”, ou seja, atuam diretamente com os educandos e para viabilizar o processo de ensino. A diferença é que os técnicos docentes são trabalhadores contratados pelo INEA, com salário e demais direitos definidos em lei, enquanto os assessores prestam seus serviços de forma solidária, recebendo uma gratificação de acordo com os educandos certificados. Os técnicos docentes são responsáveis pelas chamadas Praças Comunitárias, um local dotado de equipamentos e estrutura onde ocorrem semanalmente as assessorias. As assessorias são encontros nos quais os educandos tiram suas dúvidas em relação ao material recebido para estudo individual e aos conteúdos relativos aos vários módulos que compõem o Modelo de Educação para a

Vida e o Trabalho (MEVyT). No entanto, muitas assessorias ocorrem de forma coletiva, transformando-se em aulas nas quais todos os educandos participam juntos e são “guiados” por um assessor.

Além de assessores e técnicos docentes, contribuem nesse processo uma série de outras figuras solidárias, como coordenadores, apoios educativos e “enlaces” (responsáveis pelo contato e a articulação com comunidade, assessores e coordenadores), e também outras “figuras institucionais”, que realizam seu trabalho como servidores do INEA nos municípios, nas delegações estatais ou nas Oficinas Nacionais. Trata-se de uma grande rede, que exige uma logística bastante complexa para a sua operação. Todas essas pessoas envolvidas nessa rede são responsáveis por estimular os educandos a buscarem as Praças Comunitárias e os chamados Círculos de Estudo para iniciar, seguir ou concluir seus estudos de Ensino Fundamental. 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. Dados de 2015 mostram que existiam mais 2,5 mil Praças Comunitárias e quase 150 mil Círculos de Estudo espalhados por todo o território mexicano (INEA, 2015b).

Uma das dificuldades do INEA desde sua fundação tem sido a grande rotatividade de assessores. Em 2014, 45% deles tinham no máximo um ano de trabalho. A grande maioria era mulher (mais de 70%) e jovem, com idade entre 15 e 29 anos, com ocupação de estudante e dona de casa. Do total de assessores, 29,2% tinham, em 2014, como escolaridade máxima o Ensino Fundamental completo, 21,7%, 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 ainda que, por sua trajetória escolar, a grande maioria não tem formação específica para ser docente e que o local onde vão ou deveriam aprender sobre isso vai ser o próprio INEA. Como verificado no trabalho de campo, as formações pedagógicas presenciais ou a distância e os livros e os materiais fornecidos pela instituição são a principal fonte de consulta e ampliação de conhecimentos para o trabalho nas assessorias.

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 de um sistema sustentado por equipes voluntárias e provisórias e numa lógica de constantes

descontinuidades. Trata-se, portanto, de uma provisoriamente 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 docentes.

Até 1997, os assessores do INEA recebiam gratificações fixas por sua “colaboração” na tarefa de alfabetização e ampliação dos conhecimentos de jovens e adultos. No entanto, a partir desse ano, o INEA instituiu um sistema de pagamentos baseado no atendimento de metas e resultados. Desde então, só recebem gratificações os assessores cujos educandos forem certificados nos diversos módulos que cursam.

Conforme mostram Palacios e Cossío (2000), a ideia de remunerar os assessores por educando certificado já havia sido proposta “timidamente” em 1982, mas só seria aplicada anos mais tarde. A partir de 1997, “se premiava a produtividade e a eficiência porque o que interessava eram os resultados” (PALACIOS; COSSÍO, 2000, p. 89). Com esse sistema se incrementaram 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. “Isto fez também com que, pela primeira vez, os governos estatais se interessassem em apoiar o trabalho das delegações porque viam com clareza que o investimento funcionava: quanto mais dinheiro, mais resultados” (PALACIOS; COSSÍO, 2000, 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”, responsáveis também pelos contatos com a comunidade externa, visando viabilizar espaços para novos “pontos de encontro”, atuais Praças Comunitárias. Outra tarefa desses “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; COSSÍO, 2000, p. 91).

Com o sistema de metas, houve, gradativamente, a responsabilização individual dos envolvidos pelo sucesso ou o fracasso da oferta de EJA, em especial os assessores e os técnicos docentes, os quais passaram a ser os que devem responder juntamente com as 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 e técnicos e de outras figuras solidárias e institucionais do estado de San Luis de Potosí, com as metas é necessário sempre estar “con un ojo al gato y el otro al garabato”, ou seja, não se pode descuidar nem das demandas concretas, tampouco das metas para sobreviver. Para eles, um dos problemas das metas é que nem sempre permitem compreender o que é a realidade concreta nas praças e nos círculos de estudo. Nas palavras de um técnico docente: “às vezes, digamos, mais acima pensarão que as coisas são mais fáceis e para nós nos custa muito trabalho, muito, muito trabalho convencer a uma só pessoa” (Entrevistado A).

O sistema de metas foi instituído pelo estado mexicano não só para a EJA, mas também em outros espaços públicos. Sua implantação fez parte dos planos nacionais de modernização, os quais atingiram também o CONALEP e os seus docentes.

O TRABALHO DOCENTE NO CONALEP

Para compreender o trabalho docente no CONALEP, é preciso conhecer a história dessa instituição. Isso porque a maneira como o trabalho docente foi concebido corresponde à mesma estratégia para a qual o CONALEP foi criado em 1978.

Conforme mostrado por Silva (2015), a criação do CONALEP foi fortemente influenciada pelo contexto econômico mexicano do fim da década de 1970 e também pelas orientações e as políticas dos organismos internacionais. Ao mesmo tempo, representou a experimentação de um novo modelo institucional, bastante focado nas demandas do setor produtivo e visando ser um sistema alternativo às universidades e a outras instituições como o Instituto Politécnico Nacional.

Uma das marcas do CONALEP foi ter sido projetado para ser uma instituição pública de ensino técnico de nível médio com caráter terminal, ou seja, voltada à formação de força de trabalho para diferentes setores da economia, porém não habilitando para a continuidade dos estudos em nível superior. Durante quase 20 anos, foi esse o modelo que predominou, com a formação de milhares de trabalhadores, especialmente para o setor industrial. Tal realidade, no entanto, mudaria a partir de 1997 com a oferta de formação

propedêutica simultaneamente ao ensino técnico, e principalmente a partir de 2003, quando foi criada a formação de Técnico-Bacharel, e de 2008, com a Reforma Integral da Educação Média Superior (RIEMS).

Outra característica do CONALEP foi ter sido historicamente um espaço de adaptação e “tropicalização” de novos modelos pedagógicos, de formação de trabalhadores e de gestão institucional, em sintonia com as orientações de distintos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a OCDE.

Na década de 1980, o CONALEP foi uma das primeiras instituições educativas do México a receber investimentos provenientes de empréstimos financeiros concedidos pelo Banco Mundial (GARCIA, 2012), participando ativamente dos projetos modernizadores desse país. Da mesma forma mostrou seu pioneirismo na década de 1990 com a adoção do ensino por competências, alterando significativamente seus planos e programas de curso. Mais recentemente, aprofundou seus vínculos com o setor produtivo ao implantar o Sistema Mexicano de Formação Dual, que prevê que grande parte da formação dos seus educandos ocorra nos espaços de trabalho (GARCÍA; CAMACHO; ÁLVAREZ, 2014).

Em seus quase 40 anos de história, muitas mudanças aconteceram no CONALEP, resultando na ampliação da oferta educativa e contribuindo para a competitividade econômica do México no cenário internacional. Porém, tais mudanças ocorreram sob a égide de um modelo de contratação e em relações de trabalho docente extremamente precárias. Isso porque, assim como ocorre no caso do INEA, sequer se podia falar, até recentemente, em relações de trabalho e em trabalho docente no âmbito do CONALEP, uma vez que os profissionais que atuavam diretamente com os educandos não eram contratados como professores, e sim como instrutores ou como Prestadores de Serviços Profissionais (PSP). Como PSP, recebiam por horas trabalhadas, mas não possuíam qualquer vínculo empregatício com a instituição.

Por esse modelo, instituído desde a criação do CONALEP, previa-se que o limite máximo de horas de um PSP seria de 20 horas semanais. Além disso, uma das exigências para ser PSP no CONALEP era estar atuando no mercado de trabalho e ter conhecimento prático do que seria ensinado nos cursos técnicos. O CONALEP não deveria ser a ocupação principal do PSP, mas algo complementar, o que justificava, segundo o que havia sido projetado inicialmente, que esse docente não tivesse qualquer vínculo empregatício e não tivesse assegurados direitos concedidos a outros trabalhadores, pois esses direitos seriam

pagos pela empresa contratante principal. Nesse contexto, interessava menos a formação acadêmica e mais os conhecimentos advindos do mundo do trabalho, o que fazia com que esses PSPs se convertessem em uma versão contemporânea dos antigos mestres de ofício.

Tal realidade só começaria a mudar a partir do início dos anos 2000. Segundo Garcia (2012), em função da difícil realidade econômica do país, gradativamente o trabalho no CONALEP converteu-se na principal fonte de renda dos prestadores de serviço, os quais passaram a se organizar e a fazer pressões para que houvesse mudanças no sistema de contratação. De acordo com esse autor, as mudanças iniciaram a partir do processo de federalização da instituição, quando as autoridades estatais assumiram a responsabilidade sobre as contratações docentes e passaram a reconhecer a existência de relações de trabalho. O primeiro estado a instituir esse novo sistema de contratação foi Michoacán, em 2003, sendo seguido posteriormente por outros estados da federação (GARCIA, 2012). Paradoxalmente, um dos últimos locais a reconhecer os PSPs como docentes foi a capital do país, a Cidade do México, onde os docentes do CONALEP só passaram a ter um contrato de trabalho a partir de 2013, depois de uma greve que mobilizou centenas de trabalhadores.

Conforme lideranças do Sindicato Unificado dos Trabalhadores Docentes do CONALEP (SUTDCONALEP), entrevistadas em dezembro de 2014, a greve de 2013 e a própria formação do sindicato foi consequência de vários anos de luta, mas também de exploração e precarização do trabalho dos professores. Assim, quando começaram as mobilizações, foi como um vulcão adormecido que entrava em erupção, sem que ninguém pudesse contê-lo.

Com o contrato coletivo de trabalho, passaram a ter seguridade social, férias e outros direitos que até então lhes haviam sido negados. A maior conquista, no entanto, foi serem reconhecidos como docentes, um reconhecimento que existia simbolicamente por parte dos educandos, mas não oficialmente por parte da instituição. Entre os docentes do CONALEP, entrevistados em 2014, muitos estavam nessa condição há vários anos. Como relatou uma professora com 28 anos de atuação no CONALEP, a sindicalização e a luta foram os únicos caminhos para ter acesso a direitos básicos, especialmente para quem, como ela, dedicou boa parte de sua vida à instituição. “Por um lado, vejo que alguns abusamos do fato de sermos sindicalizados. Mas também penso que, ao não sermos sindicalizados, nos tiram tudo. Então, nós que deixamos uma vida nisso... é desgastante” (Entrevistada B).

Apesar das conquistas dos últimos anos, grande parte dos docentes ainda hoje não se dedica unicamente ao CONALEP, até porque permanece vigente a limitação de 20 horas para a contratação.

Além disso, mesmo que atualmente exista a “basificación” ou as vagas ocupadas por meio de concurso, o número de horas “basificadas” é geralmente de uma, duas ou até três horas semanais, o que faz com que haja oscilação em relação às horas restantes. Isso leva, de acordo com um docente do CONALEP de San Luís de Potosí, à existência dos chamados “Profesores Rateros”, “que están ratos aquí y ratos allá”, ou seja, ora em um local, ora em outro, dividindo seu tempo entre o CONALEP, as suas próprias empresas e também as outras instituições de educação. “Temos que forçosamente ter outro trabalho se queremos ter uma vida digna”, relatou outro docente, entrevistado em novembro de 2014.

De forma geral, além das mudanças nas condições de trabalho, os docentes há mais tempo na instituição percebem diversas mudanças também nos cursos ofertados, nos planos e nos programas de estudo e no perfil dos estudantes. Essa última mudança ocorreu com o fim das carreiras terminais, em especial com a RIEMS, momento em que de um público mais adulto passaram a predominar no CONALEP adolescentes e jovens. Segundo uma docente entrevistada, antes, com os adultos, “tudo era muito real, não havia a queixa do adolescente, ‘olha, para que serve isso?’”. Agora, no entanto, com o novo público, foram alteradas também as demandas em relação ao trabalho docente, fazendo com que o professor assumisse funções como de psicólogo, conselheiro, enfermeiro e assistente social. De acordo com alguns dos entrevistados, mesmo que existam outros profissionais de apoio para atendê-los, são aos docentes que os jovens e os adolescentes procuram para pedir apoio e buscar orientações para a vida. Esses atendimentos e esse tempo dedicado aos estudantes, no entanto, não estão necessariamente contabilizados em suas horas de trabalho.

Para os docentes das carreiras técnicas com mais tempo no CONALEP, outra mudança importante, principalmente a partir da década de 1990, foi em relação aos conteúdos e aos tempos das aulas, levando a uma “desqualificação” dos cursos ofertados pela instituição. A partir dessa década, com a adoção do ensino por competências, houve uma gradativa centralização das decisões sobre os conteúdos a serem ensinados e até em relação às metodologias a serem utilizadas pelos docentes. Nesse processo, ganharam espaço os chamados “desenhadores de currículos”, os quais, a partir das Oficinas Centrais do CONALEP, passaram a definir as metas a serem atingidas em cada curso e em cada componente curricular. Para os docentes entrevistados, são metas que estão por vezes bastante distantes da realidade concreta, que, em muitos casos, segue sendo a de predomínio do quadro-negro e do giz.

A adoção do sistema de metas e a centralização dos debates sobre o currículo nas oficinas nacionais fizeram parte do processo de modernização do CONALEP, em consonância com as políticas adotadas para a modernização do país a partir do fim da década de 1980. Nesse processo, os docentes foram gradativamente perdendo seu papel definidor e construtor do currículo, algo que existia mesmo na condição de PSP. Tal processo acirrou-se a partir de 1992 com as competências e foi sendo feito em “doses homeopáticas”, como disse uma professora entrevistada. Segundo essa docente, no início, eram sugestões em linhas gerais, mas, pouco a pouco, foi sendo retirada a autonomia dos docentes sobre o seu fazer. “E já começam a nos dar uns grandes manuais assim, onde já vinha o programa, vinha a metodologia e vinha como que tínhamos que avaliar. Então já vai se fechando mais o que tínhamos que fazer” (Entrevistada B). Até 2003, segundo essa entrevistada, ainda se consultavam os docentes sobre as mudanças a serem realizadas, mas, depois desse ano, isso já não ocorreu mais.

Foi nesse processo que houve cada vez mais uma neotaylorização do trabalho docente no CONALEP, num contexto de maior prioridade à preparação dos educandos para a flexibilidade, a polivalência e a adaptação aos novos padrões produtivos e ao desemprego estrutural.

A DESESPECIALIZAÇÃO E A RECONTEXTUALIZAÇÃO NA EJA E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As experiências de trabalho docente no INEA e no CONALEP nos mostram que, mesmo sendo realizado em contextos bastante diversos, esse trabalho tem como marca central a desespecialização e a precarização.

Como apresentado anteriormente, ambas as instituições foram impactadas pelos discursos e os planos de modernização do estado mexicano, os quais ganharam força a partir da crise econômica de 1982 e das orientações dos organismos internacionais. No caso do CONALEP, a modernização estimulou a busca de um novo modelo pedagógico pautado em competências e uma aproximação com o setor empresarial. Enquanto no INEA implicou novas estratégias de gestão e operacionalização do modelo baseado na solidariedade e no autodidatismo, além de uma tentativa de maior proximidade entre EJA e mundo do trabalho.

Tanto as políticas de EJA quanto as de educação profissional se pautaram, a partir da década de 1970, pela busca de uma maior flexibilidade do trabalho docente, o que repercutiu nos modelos de contratação docente do INEA e do CONALEP. Em ambas há uma regulamentação de atividades específicas da função docente, que serve

para negar a existência do próprio trabalho docente como ofício. Ou seja, há todo um aparato legal que é utilizado para normatizar a inexistência de vínculos empregatícios e contratuais e para justificar o trabalho docente a partir de novos referenciais.

Do ponto de vista específico da EJA e da educação profissional, houve o desestímulo à profissionalização do trabalho docente e a experimentação de modelos que transformaram os docentes em empresas e em voluntários. Do ponto de vista geral, significou a “desprofissionalização” e a “desqualificação” do trabalho docente (MELLO, 2006), pois, nas duas instituições, as atividades com os educandos passaram a ser realizadas em grande parte por pessoas com baixa formação escolar e acadêmica e sem formação específica para serem professores. Em ambos os casos, a formação dos educandos esteve centrada principalmente em saberes tácitos ou conhecimentos práticos, com o predomínio de uma pedagogia da prática e de “professores empíricos” (DÍAZ BARRIGA, 2006).

No caso da educação profissional, houve, até os anos 2000, uma ênfase em profissionais especializados tecnicamente, “mestres de ofício”, mas desespecializados como docentes academicamente formados. Na EJA, a solidariedade e o voluntariado fizeram predominar uma massa de estudantes e donas de casa que assumiram o papel de professores e professoras de tempo parcial e de duração provisória, cujas exigências para assessorar e ensinar passam pela obtenção de conhecimentos mínimos de diferentes áreas, uma vez que os módulos se pautam nos conhecimentos científicos gerais e no aprofundamento de temas e conteúdos específicos. Estes últimos, portanto, necessitam ser generalistas, porém generalistas desespecializados como docentes. Nesse processo, muitos desses assessores acabam encontrando-se com a docência ou transformando as assessorias na principal fonte de renda, fazendo da provisoriedade uma provisoriedade permanente.

Tanto no CONALEP quanto no INEA a desespecialização relacionou-se, a partir da década de 1980, aos novos sistemas de gestão do estado mexicano. Por esse sistema, milhares de docentes desespecializados passaram a cumprir metas e a orientar-se por uma educação por resultados. Cada vez mais, os discursos sobre eficiência, eficácia e pertinência, forjados pelos organismos internacionais, passaram a ser também o discurso dos representantes do estado. Tal como apontou Bernstein (1996), o controle simbólico do estado e da educação passou a ser exercido por agentes advindos do mundo da produção, os quais transformam-se em operadores locais da Teoria do Capital Humano, colocando o estado e a educação a serviço do capital.

Assim como em outros países, também no México, a pedagogia das competências foi aos poucos monopolizando os discursos educativos e passou a estruturar a organização curricular, a gestão e as próprias relações de trabalho nas instituições de ensino.

Em relação ao currículo, um dos principais campos de embate foi a organização por disciplinas, considerada sinônimo de educação tradicional e estimuladora da educação bancária e conteudista. Baseada no construtivismo e com um viés neocondutivista e neopragmático (RAMOS, 2011), a adoção das competências no México levou a um lento e gradual rompimento das estruturas disciplinares, colocando em seu lugar uma série de enunciados que, como mostrou Díaz Barriga (2006), acabaram decaindo nos antigos objetivos de aprendizagem. Porém, diferentemente da forma de organização anterior, em que os objetivos ainda se submetiam às tradicionais áreas e disciplinas, agora as competências e as habilidades enunciadas foram esvaziando e ressignificando as bases disciplinares pautadas no conhecimento científico. Especialmente no caso do CONALEP e, a partir da RIEMS, também em outras instituições de Ensino Médio, o conhecimento se tornou instrumental e áreas clássicas como as matemáticas deixaram de existir como tal, recebendo nomenclaturas como “Manejo de Espaço e Quantidades” e “Representação Gráfica de Funções”. Assim também ocorreu com a língua materna, o Espanhol, identificado, agora, como “Comunicação para a Interação Social” ou “Comunicação nos Âmbitos Escolar e Profissional”.

Nesse processo, novas “disciplinas” surgiram, como “Resolução de Problemas” e “Autogestão da Aprendizagem”, pulverizando o trabalho dos especialistas ou tornando-os substituíveis por “docentes” com formações variadas. Com essa nova estrutura, ganharam espaço nas escolas e na educação básica uma série de profissionais, como psicólogos, advogados, administradores e outros que tradicionalmente atuavam em outros ambientes do mundo da produção (BERNSTEIN, 1996) ou em cursos específicos de nível técnico e superior. Tal realidade pôde ser percebida durante o trabalho de campo desta pesquisa, quando foram visitadas diferentes unidades de ensino e verificado que professores sem formação ou com formação específica atuavam em distintas “disciplinas”.

Esse contexto mostra o quanto a adoção da pedagogia das competências impactou no trabalho docente e que o rompimento com a organização do currículo por disciplinas e sua instrumentalização numa lógica neopragmática também significou um estímulo à concorrência entre docentes de áreas diversas e à precarização das condições de trabalho. Ao ser modificado, o sistema baseado nas especialidades, as quais estruturam as profissões e também os

direitos trabalhistas, abriu-se caminho para o que Affonso (2015), após ter analisado a realidade dos docentes portugueses, chamou de “desnecessidade do trabalho docente”, uma vez que já não são mais necessários professores com conhecimentos específicos em determinadas áreas, tampouco de todos os aparatos que sua contratação até então exigia. Ao enfraquecer a docência como profissão, atingem-se diretamente também seus instrumentos de luta e resistência e o seu reconhecimento enquanto classe trabalhadora.

Todo esse sistema é parte de uma face cada vez mais perversa do capital, que se materializa em todo o mundo do trabalho. Conforme mostra Antunes (2005), o mundo do trabalho atual tem recusado cada vez mais os trabalhadores especializados do sistema taylorista e buscado trabalhadores polivalentes e multifuncionais, mais ajustados aos padrões flexíveis de produção. Cada vez menos, segundo o autor, o capital necessita de trabalhadores estáveis e cada vez mais se utiliza do trabalho parcial, terceirizado e precarizado. Ao mesmo tempo, o próprio capital tem estimulado a expansão do chamado Terceiro Setor e o trabalho voluntário como forma de compensar o desemprego estrutural e o desmonte do Estado de Bem-Estar Social (ANTUNES, 2005).

Nesse sentido, o trabalho realizado por assessores e docentes do INEA e do CONALEP é parte desse processo de transformações do mundo do trabalho, que se acirrou especialmente a partir do fim do século XX. É importante salientar que, mesmo desenvolvendo suas atividades sem vínculos empregatícios ou de forma parcial e precária, assessores e docentes não deixam de pertencer à classe trabalhadora na sua configuração mais recente e de ajudar a produzir, indiretamente, a valorização do capital por meio do seu trabalho. São novos “docentes polivalentes”, “práticos”, com função instrumental e operativa e que podem ser facilmente substituídos.

Ao ser negado em sua dimensão especializada e não valorizado em sua dimensão intelectual, o trabalho no contexto da EJA e da educação profissional mantém elementos do taylorismo, ao mesmo tempo que se apresenta em uma versão que aparenta sua superação. É um trabalho desespecializado, desqualificado e precarizado e, como tal, subordinado a um conjunto de instrumentos de controle e avaliação. Um controle exercido a partir de uma lógica cognitivista, pragmática e de autorresponsabilização do trabalhador por seus êxitos e fracassos. Os instrumentos de controle são presenciais, a distância e calcados em metas e resultados. Ao contrário de um sistema pós-taylorista ou toyotista, o que parece predominar é uma mescla do taylorismo e do toyotismo, fazendo emergir um sistema neotaylorista de trabalho docente na EJA e na educação profissional.

Apesar de tudo isso, o trabalho docente nessas duas modalidades mantém, assim como ocorre em outras modalidades de ensino, diferentes estratégias de recontextualização e de busca de sentidos em seu fazer.

Os processos de recontextualização, de acordo com Bernstein (1996), vinculam-se à maneira como os instrumentos de “controle simbólico”, os discursos e as teorias educacionais tornam-se descontextualizadas e recontextualizadas em diferentes “campos de prática”. Para esse autor, “é o campo de recontextualização que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Com os processos de recontextualização, o discurso pedagógico, “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Nesses processos, há disputas pelo “campo de controle simbólico” da educação e o estado cria seu próprio “campo recontextualizador oficial” e tenta, o tempo todo, subordinar o “campo recontextualizador pedagógico”. Isso faz com que o discurso pedagógico e os “campos de prática” convertam-se em arenas de luta e de conflito, em locais de controle, mas também de possibilidades, resistência e transformações.

Incorporado aos debates sobre a EJA e a educação profissional no México, o conceito de recontextualização nos ajuda a entender os discursos dos diferentes docentes entrevistados e de outros sujeitos envolvidos com essas duas modalidades de ensino. Tais discursos enfatizam a construção de diversas estratégias e formas de atuação que, por um lado, mostram a efetividade das práticas de controle e de “poder simbólico” institucional e estatal e, por outro, permitem compreender como os docentes, dentro de uma “autonomia relativa”, redesenham e adaptam as propostas oficiais. No caso do CONALEP, por exemplo, enunciam discursivamente sua adesão às competências, orientam-se pelos planos e os programas oficiais, mas, na prática cotidiana da sala de aula, acabam efetivando uma educação fortemente orientada pelo positivismo e pelo tecnicismo. Entre os docentes entrevistados, nenhum admite não trabalhar por competências, mas todos afirmam conhecer alguém em sua unidade de ensino que não trabalha.

Há, nos espaços visitados, muitos docentes que têm ressalvas ao modelo por competências, especialmente em relação à parte avaliativa. Para alguns docentes, esse modelo cria uma educação “muito permissiva”, que abre espaço para a falta de responsabilidade dos estudantes, não permite que aprendam significativamente e saibam o que falta para melhorarem. Para uma das docentes entrevistadas, o problema não estaria nas competências em si, mas na maneira como são aplicadas, sendo desconsiderada a realidade educativa do país e as

dificuldades com que os estudantes chegam à escola. Sobre isso, alguns acreditam que a pedagogia das competências pode até ser boa, mas não para o México. Serviria mais para países europeus. De forma geral, o que se percebe nos discursos de alguns docentes entrevistados é uma certa desconfiança, que parece vincular-se a uma resistência ao modelo e também a um bom senso docente, diante da realidade onde atuam.

É interessante notar que, na perspectiva apresentada por Bernstein (2003), o trabalho com as competências demandaria um aumento dos investimentos na educação, maior interação entre os docentes para um trabalho interdisciplinar e, principalmente, maior autonomia docente em seu trabalho. No caso mexicano, no entanto, o que se verificou foi um processo que, a partir das proposições dos organismos internacionais, apresentou-se com um formato, ganhando novas cores ao ser “tropicalizado” e adaptado pelo campo recontextualizador oficial, sendo, por fim, transformado em algo bastante diferente nos campos de prática docente. Nesse último caso, predomina uma bricolagem, que mescla elementos do positivismo, do tecnicismo, do condutivismo e do pragmatismo com os novos sistemas de controle e com as orientações predominantes, advindas do campo recontextualizador oficial. O resultado é um modelo de competências tropicalizado que, no caso do trabalho docente, implica condições pioradas de trabalho, numa gradativa perda de autonomia, mas também de manutenção das velhas práticas com nova roupagem. Ou seja, com as competências se enunciam a inovação, a flexibilidade e a modernidade por meio dos planos e dos programas e se mantêm os sistemas de controle por meio da gestão, da formação e das relações de trabalho.

Situação semelhante acontece na EJA, em que os docentes/assessores possuem aparente autonomia em seu trabalho e no acompanhamento dos educandos, já que acabam sendo guiados em sua ação pelo cumprimento de metas e resultados, pelos materiais do MEVYT e pelos sistemas de avaliação modular. Assim como com os docentes do CONALEP, os docentes/assessores do INEA também recontextualizam as orientações oficiais, fazendo, por vezes, esforços extraordinários para atender aos educandos em sua integralidade. Além disso, constroem suas próprias estratégias cotidianas para manter jovens e adultos nas praças e nos círculos de estudo, movidos por uma mescla de saberes escolares, saberes tácitos, pressões dos gestores, espírito solidário e necessidades de sobrevivência enquanto trabalhadores.

Além dos assessores, os processos de recontextualização incluem também outros sujeitos e instâncias, como as delegações estatais, as coordenações regionais e as coordenações de zona, as quais submetem-se ao “controle simbólico” nacional, mas tentam, a todo tempo, subvertê-

lo, ora conduzindo-o para as práticas tradicionais de EJA, ora tentando conduzi-lo para uma educação mais libertadora e transformadora.

Todo esse processo insere-se num contexto global no qual, como mostra Barroso (2006), sobressaem-se novas formas de regulação das políticas educacionais, as quais se estruturam a partir de um conjunto de alterações aparentemente avulsas e contraditórias, mas cuja articulação constitui o cerne do próprio dispositivo de regulação. Trata-se de um sistema de regulação pautado na gestão empresarial da educação, com foco na avaliação, nas metas e nos resultados quantificáveis. De acordo com Barroso (2005), esse novo sistema de regulação é apresentado pelo discurso oficial como modernizador, menos burocrático e mais flexível, mas acaba subordinando a educação a uma lógica de mercado. Além disso, como mostram Maroy *et al.* (2015), com base na experiência de Quebec/Canadá, tal sistema termina por “recentralizar” as políticas educativas, mantendo uma regulação *neoburocrática*, *neoestatal* e *neogerencial* da educação.

Para que esse sistema se articule e se efetive, são experimentadas novas formas de trabalho docente, como se verificou no estudo sobre a EJA e a educação profissional do México, fazendo emergir relações de trabalho pautadas na precarização, na *desespecialização*, na *desqualificação* e na *desnecessidade* do trabalho docente.

Estamos, portanto, diante de um sistema articulado e adaptado, nacional e internacionalmente, e que só será transformado com a luta dos antigos e dos novos trabalhadores docentes, a partir de seus sindicatos e organizações ou de novos instrumentos de luta e resistência.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Claudia R. A.. A (des)necessidade dos professores: contradições de um fenômeno contemporâneo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p217/trabalhos.html>>. Acesso em: fev. 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, Especial, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: maio de 2016.
- BARROSO, João. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, João (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006. p. 9-39.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005>>. Acesso em: jul. 2015.

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.

CONALEP. **Información estadística de docentes del ciclo 1/14-15**. Metepec: Conalep/ Dirección de Formación Académica, 2015.

DÍAZ BARRIGA. El enfoque de competencias en la educación, ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? **Perfiles educativos**. Ciudad de México, vol. XXVIII, núm. 111, 2006.

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; SAVIANI, Demerval. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 203-221.

GARCÍA, Enrique B; CAMACHO, Alfonso B.; ÁLVAREZ, Carlos G. **Análisis del modelo de educación basada en competencias del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica**. Ciudad de México: UNAM, 2014.

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.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

INEA. **Perfil de asesores hispanohablantes activos**. México, DF: Dirección Académica, 2014.

INEA. **INEA en números**. 2015a. Disponible en: <www.inea.gob.mx/ineanum/>. Acceso en: enero 2015.

MAROY, Christian; et al. Nova gestão pública e educação: a trajetória da política do Quebec de “gestão orientada por resultados”. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 36, n. 132, p. 801-818, julio-septiembre, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00801.pdf>>. Acesso em: jan.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. Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista17_S2A2ES.pdf>. Acceso en: set. 2014.

MOTTA, Vânia; OLIVEIRA, Ana C. Novo-desenvolvimentismo, capital social e desigualdade social. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 26, p. 1-17, dez. 2010.

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

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SILVA, Adriano L. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 4 a 8 out. 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-3492.pdf>>. Acesso em: maio 2016.

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

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

NOTAS

¹ Conforme mostrado por Silva (2015), o conceito de tropicalização utilizado no contexto educativo mexicano tem referência direta com as novas estratégias do capital internacional, visando adaptar, ajustar, aclimatar e criar identidade e reconhecimento local aos produtos e aos serviços ofertados em cada país. A “tropicalização das competências” significa, portanto, criar as condições para a sua efetivação no cotidiano educativo mexicano, pautando-se em padrões flexíveis, de controle e de subordinação.

² As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados nesse trabalho obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

Submetido: 04/07/2016

Aprovado: 29/05/2017

Contato:

Adriano Larentes da Silva
Instituto Federal de Santa Catarina
Av. Nereu Ramos, 3450-D
Chapecó | SC | Brasil
CEP 89.813-000
(49) 33131260