

Doutor em Educação.
Professor do Programa
de Mestrado em
Educação da
Universidade Católica
Dom Bosco
(UCDB).E-mail:
backes@ucdb.br

A PRESENÇA DA CULTURA MERITOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Doutora em
Educação. Professora do
Programa de
Doutorado em
Educação da
Universidade do Vale
do Rio dos Sinos
(UNISINOS).

THE PRESENCE OF A MERITOCRATIC CULTURE IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

José Licínio Backes*
Rute Vivian Ângelo Baquero**
Ruth Pavan***

***Doutora em
Educação. Professora do
Programa de Mestrado
em Educação da
Universidade Católica
Dom Bosco (UCDB).

Correspondência:
Address:
Rua das Paineiras, n.
1000, apto. 32
Bairro Vila Gomes
Campo Grande (MS)
CEP: 79022-110
E-mail: backes@ucdb.br

Resumo

O texto tem como objetivo problematizar a dimensão da cultura meritocrática que invade a educação, especificamente, neste artigo, a Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas junto a oito professoras da Educação de Jovens e Adultos, gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas. Na análise, observou-se que os/as professores/as apontavam, de maneira recorrente, a meritocracia tanto como causa quanto como solução, seja para os problemas da sociedade ou os de ordem educacional. Para compreender e problematizar estas explicações, articulamo-las com a compreensão de cultura, vista como um processo de construção de sentido. A meritocracia faz parte deste processo de construção cultural, contribuindo para a construção de um individualismo por meio do qual cada um é visto como responsável pelo que é, pelo que pode possuir, pelo lugar que ocupa na sociedade. Este sentido construído culturalmente no contexto atual, como demonstra o artigo está muito presente na Educação de Jovens e Adultos, por meio dos discursos dos/as próprios/as professores/as. Deste modo, os/as professores/as vêem, muitas vezes, o/a aluno/a da EJA como alguém que se deu conta de que a saída para seu estado de exclusão está nele mesmo enquanto indivíduo e não na luta coletiva, como postula a teoria crítica.

Abstract

Artigo recebido em:
13/03/2006
Artigo aprovado em:
15/10/2006

This text aims to investigate the scope of the meritocratic culture that pervades education, focusing specifically on Education for Young People and Adults. The field research

was carried out by means of semi-structured interviews with eight teachers of Young People and Adults, which were recorded and then transcribed and analyzed. In the analysis, it was observed that the teachers consistently indicated meritocracy as both the cause and the solution, for the problems of society and educational problems. To understand and challenge these explanations, we linked them to the understanding of culture, which is seen as a process of constructing meaning. Meritocracy is part of this process of cultural construction, and contributes to the construction of an individualism in which each person is seen as responsible for what he or she is, for what he or she can own and for the place he or she occupies in society. This culturally constructed meaning, in the current context, is, as this article demonstrates, prevalent in the Education of Young People and Adults, through the discourses of the teachers themselves. Thus, teachers view the Young People and Adult students as people who have realized that their way out of their state of exclusion lies within themselves as individuals, rather than in the collective struggle as postulated by critical theory.

Palavras-chave

Cultura; Educação de jovens e adultos; Formação de professores.

Keywords

Culture; Education of youth and adults; Teacher training.

Introdução

O artigo tem com objetivo problematizar a dimensão da cultura meritocrática que invade a educação, mais especificamente, a Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas junto a oito professoras da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da rede estadual da região centro-oeste do país, gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas. As entrevistas seguiram o seguinte roteiro: entendimento de exclusão, razões da exclusão, soluções para a exclusão, perspectivas dos alunos da EJA. Considerando as informações obtidas, os três autores se reuniram várias vezes para interpretar a presença da cultura meritocrática na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Para situar o campo teórico utilizado, apoiamo-nos em Giroux (2003, p. 150), quando escreve sobre algumas convergências entre os educadores críticos e os teóricos dos estudos culturais:

Apesar de os educadores críticos e especialistas em estudos culturais tradicionalmente ocuparem espaços separados e lidarem com públicos diferentes, a natureza política e pedagógica do seu trabalho parece convergir em torno de inúmeras questões. Correndo o risco de uma generalização exagerada, pode-se afirmar que ambos os teóricos dos estudos culturais e educadores críticos realizam formas de trabalho cultural que situam a política na inter-relação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder; os dois grupos abordam a política cultural como “o local de produção e luta pelo poder”, e o aprendizado como resultado de disputas diversas, ao invés da recepção passiva de informações.

Assumindo “o risco de uma generalização apressada”, utilizamos, neste texto, tanto autores da teoria crítica como autores associados aos estudos culturais, acreditando que esta articulação produz uma compreensão mais complexa do fenômeno. Reconhecemos que, enquanto críticos, muitas vezes, caímos na armadilha de supor que “[...] são sempre os outros, nunca nós mesmos, que incorrem na falsa consciência, que são enfeitados pela ideologia dominante, que são os ‘bobos’ da história” (HALL, 2003, p. 170). Ao articularmos o campo crítico com os estudos culturais, evitamos esta armadilha, pois não faz mais sentido pensar em termos dicotômicos “consciência” X “falsa consciência”. Existem diferentes modos de compreender a realidade. Estes modos são construídos pela cultura enquanto campo de poder e disputa do sentido. O que podemos fazer é inventar outros modos de representar a realidade, e, neste sentido, entendemos que a luta hoje consiste em construir um modo alternativo ao modelo hegemônico neoliberal. Entendemos, como Hall (2003, p. 217), que é preciso conceber a teoria não como vontade de Verdade, mas como “[...] prática que pensa sempre a sua intervenção num mundo em que faria alguma diferença, em que surtiria algum efeito”. 217). No caso deste artigo, pensamos em efeitos positivos para o campo da EJA.

EJA, cultura e meritocracia

Para compreender as manifestações das professoras da EJA, consideramos necessário centrar a discussão em três eixos: EJA, cultura e meritocracia.

Nossa postura epistemológica faz com que estes eixos sejam vistos como conceitos *epocais* (HALL, 2003), isto é, conceitos que vão adquirindo diferentes significados dependendo dos contextos histórico e cultural em que estão sendo produzidos e utilizados. Não existem conceitos que não possam ser contestados e ressignificados (SILVA, 1999; 2001). Segundo Fischer (2002, p. 61):

O que importa é assumir essa atitude de suspender o consolador estado das certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo, a partir de alguns conceitos que nos propiciem exatamente complexificar esse real que nos é dado provisoriamente para acessar.

Assim, num primeiro momento, ainda que de forma sucinta, faz-se necessário abordar o contexto de produção destes conceitos para que não os utilizemos de forma reificada ou naturalizada.

Iniciamos descrevendo a EJA, pois, como já destacamos anteriormente, o nosso recorte empírico neste texto é fruto de uma coleta de dados com professores de uma escola que atende à Educação de Jovens e Adultos. Esta escolha tem um sentido pedagógico e um forte apelo político. Entendemos que a pesquisa acadêmica deve reforçar a visibilidade dos grupos oprimidos. Neste sentido, trazemos um dado estatístico que possibilita que se tenha uma noção da produção da pobreza no nosso país, tendo como consequências o abandono da escola, o trabalho infantil, a produção do analfabetismo.

O Brasil, quinto país mais populoso do mundo, é um dos mais desiguais – está na 167ª posição do *ranking* Nele, em média, para cada 1 dólar recebido pelos 10% mais pobres, os 10% mais ricos recebem 65,8. Ou seja, os mais ricos se apropriam de uma renda quase 66 vezes maior que os mais pobres (POCHMANN, 2004, p. 62).

Destacamos com Garcia (2004, p. 22) “[...] que o problema do analfabetismo/alfabetização está ligado a um projeto de sociedade excludente ou includente. E ninguém tem dúvida de que o projeto neoliberal hegemônico hoje é excludente”. Salientamos ainda, baseando-nos em Haddad e Di Pierro (2000), que, no Brasil, pode-se afirmar que o número de analfabetos funcionais está em torno de 50% da população. Ou seja, pode-se dizer que no mínimo 50% da população necessita de alguma forma de processo formal de educação.

Assim, embora este trabalho não tenha como propósito direto desenvolver a discussão da exclusão e inclusão, consideramos fundamental apontar,

desde já, que assumimos uma postura contrária às práticas neoliberais, entendendo os fenômenos sociais sempre como o resultado das lutas sociais e culturais e nunca como o resultado do indivíduo ou do mérito pessoal.

Para conceituar a EJA em seu sentido mais formal, trazemos uma citação de Soares (2002), que mostra que houve uma ampliação do seu significado ao se substituir o termo “ensino” por “educação”. Nas palavras do autor:

Ainda que a LBD 9.394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos arts. 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Feitos estes breves apontamentos sobre a EJA, passamos a descrever a compreensão de cultura na qual nos baseamos. A cultura é central (HALL, 1997). Central não no sentido de estar no centro, mas no sentido de estar presente em todas as dimensões da vida humana. Entendemos, como Hall (1997; 2000; 2003), que a cultura é fundamentalmente a atribuição de sentido às coisas, ao mundo, às pessoas. “A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44). Nenhuma atividade ou “coisa” tem um sentido *a priori* ou um sentido intrínseco. O sentido é atribuído por homens e mulheres, e ele sempre pode ser ressignificado: “É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (COSTA, 2002, p. 138). Assim nos distanciamos de qualquer concepção de cultura que se aproxime da dicotomia alta X baixa cultura, com cultura X sem cultura, muita cultura X pouca cultura. Todos os seres humanos são sujeitos que produzem a cultura e, ao mesmo tempo, são produzidos pela cultura. Mesmo as dimensões que, num primeiro momento, possam parecer dimensões exclusivamente materiais estão atravessadas pelo sentido que nós atribuímos a estas dimensões. Neste sentido, citamos Bauman (2003), que, ao tratar do problema da pobreza da sociedade atual, vai mostrando que, embora ela seja material e sua eliminação passe pela redistribuição material, é atravessada pela cultura, isto é, pelo sentido que os seres humanos atribuem à pobreza, à fome, pelas razões

(ideológicas) utilizadas para explicar o problema da pobreza, da fome, pela construção, na sociedade meritocrática, do discurso que afirma que quem está passando fome é porque não se esforça, não luta, não extrai de dentro de si as forças individuais para sair desta condição de faminto. A legitimação da pobreza e a não solução para ela passam pela cultura: “As pessoas são mostradas com sua fome, mas, por mais que os espectadores agucem a visão, não verão um único instrumento de trabalho, uma única faixa de terra arável ou uma só cabeça de gado nas imagens, nem ouvirão qualquer referência a nada disso” (BAUMAN, 1999, p. 82).

A fome, quando é retratada, sempre está totalmente dissociada da sociedade, das relações sociais que produzem a fome. Os famintos aparecem, sem que apareça sequer um instrumento de trabalho ou uma plantação ou comida. Eles são representados culturalmente como famintos, como se não existisse nenhuma relação entre a sociedade que passa fome e a sociedade abastada: “As riquezas são globais, a miséria é local – mas não há ligação causal entre elas, pelo menos não no espetáculo dos alimentados e dos que alimentam” (BAUMAN, 1999, p. 82). É pela cultura que a fome aparece como natural, inevitável, como sendo problema exclusivo dos que passam fome, que merecem no máximo uma “caridade cristã”, o que, obviamente, também é uma construção cultural.

Assim como a pobreza, a fome, todas as dimensões materiais da vida estão inextricavelmente atravessadas pelo sentido que lhes é atribuído. “Estou querendo dizer que muitas coisas que nos parecem evidentes – como a previdência social, o seguro contra acidentes de trabalho, o seguro de saúde – tiveram que ser inventadas, e tudo isso foi muito difícil, muito complicado” (BOURDIEU, 2002 p. 22). Neste sentido, como já afirmava Freire (1999), mudar a linguagem faz parte do processo de mudança do mundo. Para acabar com a fome, necessário se faz desconstruir os sentidos que associam a fome à preguiça, à indolência, à falta de sorte, e, por outro lado, desconstruir os sentidos que associam o privilégio à fartura, ao esforço, ao mérito e à honra. Este sentido, como enfatizam Hall (2003) e Silva (2001; 1999), está diretamente ligado ao poder que o produziu. Assim, ressignificar implica uma luta cotidiana e permanente contra os discursos produzidos, que nos moldam e fabricam de acordo com interesses que, via de regra, não são interesses nossos, mas de outros. Isto é uma luta cultural e, como reconhece Hall (1997), no contexto atual, as lutas mais importantes são as que estão disputando o sentido, o significado, pois é

este que faz com as coisas sejam o que são, que as pessoas vivam como vivam, que os famintos passem fome, como afirma Freire (2004a, p. 236), enquanto outros se empanturram: “Não é possível deixar de mudar o mundo onde há milhões de brasileiros morrendo de fome”.

Ainda para demonstrar a articulação entre cultura e pobreza (exclusão), continuamos fazendo referência a Bauman (2001), quando mostra como os espaços concretos de pobreza, de miséria são invisibilizados. Para o autor, há grupos humanos que não são vistos, não têm significação, enquanto outros brilham e estão cheios de significado (Bauman lembra que os consumidores são sempre bem-vindos e vistos). Uma das estratégias da sociedade e da cultura neoliberal é simplesmente não atribuir significado a alguns grupos, o que faz com que não existam. Desta forma, não atrapalham a vida dos que podem desfrutar as benesses da sociedade de consumo. Para explicitar isto, Bauman (2001) relata sua experiência quando deu uma palestra no Sul da Europa: a ida do aeroporto até a cidade levou quase duas horas porque a guia, uma jovem rica, disse-lhe que não havia como evitar as ruas engarrafadas do centro. Na volta, sem a guia, levou menos de 10 minutos, pois o taxista o levou por caminhos alternativos que incluía ruas esburacadas, com barracos e gente muito pobre. Bauman (2001) conclui, afirmando que não é que a guia não fosse sincera; simplesmente, no seu mapa mental não existia outro caminho, as “ruas perigosas” não existiam para ela. Ainda segundo o autor, o mesmo ocorre com os que moram em condomínios fechados. Criam um mundo à parte, de tal forma, que não mais reconhecem a existência de outros mundos. Alguns grupos não são representados ou não têm significação e, desta forma, acabam não existindo. “O vazio do lugar está no olho de quem vê e nas pernas de quem anda. Vazios são os lugares em que não se entra e onde se sentiria perdido e vulnerável, surpreendido e um tanto atemorizado pela presença de humanos” (BAUMAN, 2001, p. 122). Este vazio é produzido culturalmente.

Ao entendermos a cultura como atribuição de sentido, estamos reconhecendo que a meritocracia é uma construção cultural. E se aceitamos que o sentido está associado ao poder que o produziu, podemos dizer que a produção da meritocracia está associada às características das relações de poder da sociedade liberal/burguesa. Essas relações de poder são assimétricas e desiguais. Este poder, além de ser um poder econômico, está associado ao saber. São saberes/poderes construídos para legitimar uma sociedade excludente que vê no excluído alguém que, por razões

estritamente individuais, está nesta condição, e, se há alguma possibilidade de sair dela, essa possibilidade passa exclusivamente por ele mesmo. Como afirma Bauman (2003), na sociedade atual, os indivíduos são produzidos para que acreditem que tanto o seu sucesso como o seu fracasso dependem exclusivamente deles mesmos. Só que junto com isso produz-se também o entendimento de que se é incompetente demais para chegar ao sucesso. O sucesso é para poucos. O fracasso para a grande maioria. Mas os dois têm em comum o fato de serem vistos como sendo de responsabilidade do indivíduo, como sendo fruto da liberdade de escolha. A obrigação de escolher é de todos. Mas tem resultados muito diferentes para os grupos humanos, dependendo do lugar que ocupam na rede social. A escolha se dá em condições totalmente desiguais. Desta forma, a escolha “[...] divide as situações humanas e induz à competição mais ríspida, em vez de unificar uma condição humana inclinada a gerar cooperação e solidariedade” (BAUMAN, 2001, p. 106).

Assim, é preciso reconhecer que o sentido (construído pela cultura, não natural) que a liberdade tem para os ricos, os proprietários, de um lado, e de outro, seu sentido para os pobres, miseráveis, os assalariados é muito dispar. Para os primeiros, significa a liberdade de enriquecer sem escrúpulos, sem ter que se preocupar com os efeitos perversos da exploração. Para o segundo grupo, significa viver como excluído, como alguém que não pode contar com ninguém para lutar, que não pode contar com nenhuma ajuda, seja por parte da sociedade ou do Estado. A liberdade, da forma como ela foi instituída pelos saberes/poderes da sociedade liberal, tem efeitos bem diferentes para os de “cima” e os de “baixo”. Segundo Bauman (2003), para os de cima significa poder fazer escolhas, com a sensação de que o tempo é pouco para tanta opção, para tanta curtição, para tanto prazer. Para os de baixo, a liberdade significa assumir a culpa pela falta de opção e o tempo disponível passa a ser uma eternidade cuja única possibilidade é alimentar o sentimento de culpa, de resignação, de entender-se como incapaz de fazer escolhas, sendo esta incapacidade única e exclusivamente devido à sua incompetência, preguiça, indolência.

Se para os poucos escolhidos o advento da ordem moderna significava o começo de uma extraordinária grande expansão da auto-afirmação individual – para a grande maioria apenas anunciava o deslocamento de uma situação estreita e dura para outra equivalente. Destruídos os laços comunitários que a mantinham em seu lugar, essa maioria viria a

ser submetida a uma rotina inteiramente diferente, ostensivamente artificial, sustentada pela coação nua e sem sentido em termos de “dignidade, *mérito* ou honra” (BAUMAN, 2003, p. 33; grifo nosso).

Ao trazer esta discussão para o espaço escolar, entendemos que a contribuição de Bourdieu (2002) é fundamental. O espaço escolar se constitui como um espaço privilegiado de relações que contribuem para, na maior parte das vezes, conservar a sociedade em seus aspectos estruturais. Neste sentido:

Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar. O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual “capital vai ao capital”. Mas, nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. (BOURDIEU, 2002, p. 15).

Como apontamos, a sociedade liberal/burguesa tem como um dos seus discursos mais presentes a meritocracia. Assim, concordando com Bourdieu (2002), que a educação contribui para a conservação da sociedade, podemos dizer que a educação é um dos espaços onde circula o discurso meritocrático. A cultura meritocrática, existente na maioria das manifestações das práticas cotidianas das pessoas que interagem na escola, atribui mérito pessoal a construções que são, sobretudo, contextuais da vida de quem frequenta o espaço escolar. Bourdieu (2002, p. 15) explicita esta prática afirmando o seguinte: “O sistema escolar vai dizer que tal criança é dotada para a matemática, sem ver que existem cinco matemáticos em sua árvore genealógica”. Não que a matemática seja uma questão genética (um dom), mas é o fato de a criança viver num ambiente cultural onde a matemática faz parte do cotidiano que produz os sujeitos, no caso sujeitos com facilidade para a matemática. De modo mais enfático, pode-se dizer que a escola contribui para a manutenção da sociedade, quando observamos, muitas vezes, que uma criança é vista como não “[...] dotada para a língua portuguesa ou francesa, sem ver que ela vem de um meio de imigrantes etc.” (BOURDIEU, 2002, p. 15). A escola, ao não considerar a cultura de seus estudantes, os diferentes significados que os sujeitos produzem, não os vendo como sujeitos de uma cultura diferente, acaba ressaltando os aspectos meritocráticos presentes na sociedade. Este discurso meritocrático

legítimas discriminações e inferioriza os grupos sociais que não convivem com o mesmo contexto sociocultural. Conforme Bourdieu: “O sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família” (2002, p. 15). Novamente destacamos que o termo “heranças culturais” aqui não tem o sentido de que elas passam geneticamente de pai para filho, mas o sentido de que os filhos são o resultado de uma produção cultural, de um processo de atribuição de sentido, que num primeiro momento está ligado ao ambiente cultural mais próximo da criança (a família nas várias acepções que este termo pode assumir).

A compreensão das professoras

A cultura meritocrática, apontada por Bourdieu (2002), Hall (2003), Silva (2000) e Bauman (2001; 2003), está muito presente nas manifestações das professoras da Educação de Jovens e Adultos, como podemos perceber na seguinte fala: “Todos! Todos podem ter as perspectivas desde que busquem, porque é, é uma busca individual, não é uma busca coletiva” (professora Roberta). Como destacamos anteriormente, o mérito está estreitamente vinculado à produção do individualismo. Neste sentido, o exemplo de alguém que foi “subindo as escadinhas, os degraus” (professora Raquel), aparece como um argumento irrefutável:

Você pode ver, por exemplo, no *Big Brother*; o Jean, o Jean é negro, é homossexual, mas ele chegou lá! Ele é um cara ótimo, ele é professor de universidade. *Quer dizer, se a pessoa quer ela chega*. Ele aproveitou as oportunidades, ele nasceu lá no fim do mundo. Ele aproveitou as oportunidades assim como qualquer outro (Professora Rosa; grifo nosso).

Chama a atenção, nesta fala, que a professora faz questão de frisar os obstáculos que o *indivíduo* superou (ser negro, homossexual, nascido no fim do mundo). Como sabemos, no Brasil, a construção cultural do ser negro e homossexual representa um conjunto de desvantagens sociais e econômicas (salários mais baixos, maior índice de desemprego...). Porém a professora, em vez de questionar estas dificuldades e associá-las às relações da sociedade capitalista, que, como salienta Guareschi (2002), são sempre

relações de exclusão, entende que ele “chegou lá porque aproveitou as oportunidades”. Mais do que isso, que todos poderiam, se se esforçassem, chegar lá: “Quer dizer, se a pessoa quer ela chega”. Sugere, ainda, que as oportunidades estão aí, e qualquer um pode aproveitá-las, assim como “Jean” as aproveitou. Apple (2004, p. 49) chama a atenção para o modo como a sociedade neoliberal, que tem como árbitro o “mérito social”, ao reduzir o cidadão a um consumidor, faz com que o ser humano perca sua identidade de gênero, raça ou classe. Nas palavras do autor: “A mensagem desse tipo de política é o que pode ser mais bem chamado de ‘particularismo aritmético’, no qual se tira do indivíduo desaparegado – como consumidor – sua raça, sua classe e o seu gênero” (APPLE, 2004, p. 47). Ou seja, no discurso das professoras, todas estas dimensões são irrelevantes, contanto que o indivíduo aproveite as oportunidades, ele superará todas as adversidades colocadas pela cultura/sociedade. Isto fica, também, muito claro ao observarmos que nenhuma delas colocou-se como favorável à política de cotas para o ensino superior, utilizando como argumento que todos devem competir nas mesmas condições, sem perceber que as condições da sociedade atual são totalmente desiguais. O que se observa é que as professoras, por serem produzidas num contexto neoliberal de cultura meritocrática, têm muita dificuldade de encontrar aquilo que Freire (2004b) denomina de frestas para burlar os espaços hegemônicos.

Se o exemplo serve como argumento irrefutável para mostrar que o indivíduo consegue o sucesso, também é o exemplo que serve para justificar um dos efeitos da cultura meritocrática, que é a não ajuda por parte do Estado aos necessitados. Como afirma Bourdieu (2002, p. 22): “Em nome da globalização, estamos acabando com tudo isso [previdência social, o seguro contra acidentes de trabalho, o seguro de saúde]. Essas conquistas são vistas como obstáculos ao desenvolvimento econômico e a concorrência”. E, acrescentamos nós, com a contribuição dos professores. Segundo a professora Mara:

[...] Atualmente, nós professores daqui, nós culpamos um pouco [a] facilidade que o governo dá. Porque se o governo não desse facilidade, eles estariam buscando trabalho! Entendeu? [...] Então eu acho que eles sabem que eles vão ganhar um dinheiro se eles vierem para a escola, eles vão ganhar uma cesta básica se eles vierem para a escola.

Como se pode observar, a professora entende que a ajuda do Estado incentiva a preguiça, a ganhar as coisas sem merecê-las. Neste sentido,

ela está imersa nos discursos meritocráticos que, como apontamos baseados em Bauman (2003), fazem com que os pobres sejam vistos como pessoas que não “buscam”, pessoas sem vontade, pessoas que não lutam e que, portanto, merecem viver na pobreza.

De modo mais enfático ainda, a professora Ana cita, segundo ela, um dos muitos exemplos que conhece, mostrando como a ajuda do Estado acaba, segundo ela, sendo desviada, fazendo com que as pessoas, em vez de trabalharem, vivam às custas do Estado:

Eu tinha uma menina que, ela estava com 15 anos, uma menina feita, corpo assim, bonita, uma morena bonita! Bem arrumada, cheirosinha. Ela adorava umas saínhas assim, minissaia de crochê. Recebia bolsa-escola! Aquela menina não precisava disso. ***Gente, ela já pode trabalhar de babá na casa de alguém.*** Aí o que ela fazia? Justamente, aparecia com celular novo comprado com o dinheiro do bolsa-escola. Ela tinha um sapato bom no pé, comprava com dinheiro do bolsa-escola (Ana; grifo nosso).

Registramos que nem esta professora nem as outras fazem referência, em algum momento da entrevista, aos problemas estruturais da sociedade capitalista, como o desemprego. Fica de fato muito claro que, segundo elas, tudo passa pelo indivíduo, pelo mérito. Como diz a professora Mara: “Eu acho que a gente com luta, com trabalho e boa vontade, nós fizemos qualquer coisa na vida! Eu vejo assim”. Destacamos que, embora a professora diga “nós”, “a gente”, ela está se referindo à luta individual. O “nós” é um conjunto de indivíduos que lutam somente com as suas forças para “chegar lá”. Giroux (2003, p. 52) utiliza o termo “cultura empresarial” para referir-se às forças que operam política e pedagogicamente para produzir “[...] trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos”. Esta cultura, segundo o nosso entendimento, contribui para entender a postura das professoras da EJA, pois, segundo o autor, ao reformular as questões sociais “[...] como ***estritamente individuais ou econômicas***, a cultura empresarial funciona amplamente para cancelar os impulsos e as práticas democráticas da sociedade civil, desvalorizando-os ou absorvendo tais impulsos na lógica do mercado” (GIROUX, 2003, p. 53). Como dizia a professora, “é uma busca individual, não é uma busca coletiva”. Bauman (2003) observa que, na sociedade atual, a criação de laços coletivos não é vista como algo positivo. É vista como uma estratégia que promete mais perdas do que ganhos. Significa aderir à “filosofia dos fracos”. Isto incentiva a já crescente onda de insensibilidade para com os excluídos e, ainda, segundo

o mesmo autor, “quando os pobres brigam entre si, os ricos não têm o que temer”. Ou seja, não é que a luta coletiva não seja mais a solução; é o triunfo da meritocracia, do individualismo, da cultura empresarial, do neoliberalismo que faz com que os sujeitos se percebam como os únicos responsáveis pelo que são. Mas tanto a produção do sujeito como a solução para a fome, a miséria, a desigualdade continuam sendo lutas tão coletivas como o foram as lutas dos séculos XIX e XX.

Considerações finais

Ao concluirmos o artigo, lembramos, como Silva (1996), que, ao fazermos a crítica da visão meritocrática presente na escola, presença percebida neste artigo pela análise das falas das professoras da EJA, não faz sentido querer de volta a escola moderna ou colocar-se na defesa dela. Segundo Silva (1996, p. 267): “Identificar as relações de poder envolvidas no projeto neoliberal não pode significar esquecer – e, portanto, afirmar – as relações históricas de poder nas quais sempre esteve envolvido o projeto moderno de educação de massa”.

Concluimos que a cultura meritocrática, embora afete a todos, é trágica para os que, embora acreditem que suas vidas são o resultado do seu esforço e mérito pessoal, não dispõem das condições efetivas para que possam fazer as escolhas “certas” ou para que possam adquirir novos hábitos, para que, de alguma forma, possam disponibilizar sua força de trabalho e, desta maneira, continuar com os afazeres da vida. Hoje, o que existe é a liberdade do capital (dos grupos que o detêm), de tal forma “[...] que viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil” (BAUMAN, 2001, p. 70). Entretanto, o trabalho (portanto, os trabalhadores) permanece tão sem liberdade como antes. Mesmo que procure rochas e âncoras, o que encontra é areia movediça e banhados. Como destaca Bauman (2001, p. 70): “Alguns dos habitantes do mundo estão em movimento, para os outros é o mundo que se recusa a ficar parado”. A retórica neoliberal, ao omitir a diferença entre capital e trabalho, atribui ao mérito aquilo que é fruto das relações econômicas, sociais e culturais.

Entendemos, ainda, que é necessário fazer uma ressalva em relação à presença da meritocracia na Educação de Jovens e Adultos. Colocávamos no início que não mais acreditamos na dicotomia falsa consciência X consciência e, neste sentido, queremos dizer que não estamos rotulando as professoras entrevistadas. Assim como qualquer sujeito, as professoras são produzidas pela cultura e, se esta, como vimos, é meritocrática, não surpreende que ela esteja presente na EJA, ainda mais se considerarmos as condições aviltantes em que as professoras se encontram em termos materiais. Mas sempre é possível ressignificar as coisas, o mundo, a sociedade. Sempre podemos mudar a cultura: “A cultura é um dos principais *lôcus* em que são estabelecidas as divisões, mas também em que elas podem ser contestadas” (COSTA, 2002, p. 138). Assim, fica o convite: como educadores continuamos a ter a tarefa de “[...] pensarmos as relações entre os domínios social e simbólico” (HALL, 2003, p. 220), tendo em vista a transformação da sociedade.

Referências

- APPLE, M. W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos
- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *Comunidade* a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.
- FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-72.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004a.
- _____. *À sombra da mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2004b.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GARCIA, R. L. Novos olhares sobre a alfabetização. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-28.

- GIROUX, H. A. *Atos impuros*: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (Org.). *Artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p. 97-118.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.
- HALL, S. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- POCHMANN, Marcio [et.al.] (Orgs.). *Atlas da exclusão social*: volume 4: a exclusão no mundo. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Teoria cultural e educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, L. J. G. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.