



---

**TENDÊNCIAS HISTÓRICAS**

---

**DA EDUCAÇÃO DOS JOVENS**

---

**E ADULTOS NO BRASIL: DA**

---

**SUBORDINAÇÃO A TENTATIVAS**

---

**DE EMANCIPAÇÃO**

---

Josué Vidal Pereira\*

*Resumo: Este artigo tem por finalidade apresentar um panorama histórico da educação de jovens adultos no Brasil. Busca-se identificar os momentos nos quais acontece a aproximação entre a EJA e a Educação Profissional e, principalmente, perceber o alcance e a natureza dessas políticas em termos de possibilidade de emancipação dos trabalhadores. Verificou-se que historicamente a quase totalidade das ofertas educativas voltadas ao público da EJA são marcadas pela superficialidade e o aligeiramento dos currículos, de modo a manter a subordinação dos trabalhadores às demandas do sistema produtivo. Não obstante, a política de integração curricular, ou seja, a articulação entre formação básica e técnico-profissional, tendo a categoria trabalho como fundamento maior das práticas pedagógicas tal como se verificou no Proeja, aponta para uma nova referência em termos de política pública para os trabalhadores.*

*Palavras-chave: história da educação de jovens e adultos, políticas públicas para a EJA no Brasil.*

## INTRODUÇÃO

A história da educação dos trabalhadores no Brasil, inserida no quadro mais geral da educação nacional, evidencia um quadro perverso de desigualdade de acesso aos bens culturais, que se mani-

feira, em pleno século XXI, nos altos índices de analfabetismo e no reduzido período de permanência na escola por aqueles que vivem do trabalho. Qualquer revisão minimamente criteriosa da literatura aponta o ideário liberal/neoliberal como indutor da educação brasileira, por meio do qual as classes dominantes buscaram regular as ofertas públicas de educação, de modo a se manter a subordinação das classes populares, tendo em vista o seu adestramento para o trabalho e sua conformação ideológica, adequados à reprodução das relações de produção vigentes.

Partindo da compreensão do sistema educacional como parte da totalidade social e, portanto, condicionado às opções políticas, econômicas e ideológicas, buscou-se elaborar um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Pretende-se, desse modo, identificar os momentos nos quais acontece a aproximação entre a EJA e a Educação Profissional, mas, principalmente, perceber o alcance e a natureza dessas políticas em termos de possibilidade de emancipação dos trabalhadores.

Parte deste trabalho é resultado da pesquisa de mestrado do autor, que teve como objetivo a investigação dos fatores de acesso e permanência na escola pelo público da EJA do Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia. Ressalta-se que, neste trabalho, a Educação de Jovens e Adultos é entendida numa perspectiva ampliada, partindo da alfabetização, passando pelos níveis fundamental e médio e pela educação profissional.

## PRIMEIRAS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL

Somente no período republicano a educação de adultos passaria a se constituir em objeto de políticas educacionais. Entretanto, isso só ocorrerá a partir da Constituição de 1934, quando se verificou menção à necessidade de ofertas educativas para esse público. Contudo, a concretização desse direito para essa parcela da população só começaria a partir da década de 1940, com iniciativas em todos os âmbitos de governos. Nesse contexto, “a exibição de índices alarmantes de analfabetismo, a necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de

industrialização e a busca de um maior controle social farão do ensino primário um objeto de maior atenção.” (BRASIL, 2000, p. 18).

Desse modo, o governo, por meio do Decreto N. 4.958 de 14 de novembro de 1942, viabilizou o Fundo Nacional do Ensino Primário, que se mostrava inovador ao vincular parte dos seus recursos à educação de adultos, conforme consta no Parecer CNE/CEB 2000: “A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.” (BRASIL, 2000, p. 19).

Em 1947, é lançada pelo governo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Nesse mesmo ano, é realizado o Primeiro Congresso de Educação de Adultos, que, segundo Chilante (2005, p. 21), “evidenciou a concepção do analfabeto como incapaz, e a ideia de que a educação dos adultos era essencial para o pleno funcionamento da democracia no país”. A ideia da incapacidade do adulto analfabeto era uma tentativa de ocultar a relação do analfabetismo com a estrutura socioeconômica do país, transferindo a culpa para o próprio marginalizado.

Faz sentido lembrar que o Brasil acabava de sair da ditadura varguista e experimentava novamente a pressão dos movimentos sociais, tanto é que, na década seguinte, em 1958, é realizado no Rio de Janeiro o Segundo Congresso de Educação de Adultos, no qual sobressaem as críticas à CEAA e emerge a figura de Paulo Freire que, com um paradigma teórico-pedagógico revolucionário iria influenciar os programas de educação popular até o início da década de 1960.

De acordo com Beisiegel (1974), diversos educadores já sentiam a carência de um método que pudesse adequar o processo educativo à realidade concreta dos educandos, mas foi Paulo Freire quem encontrou a forma, o método de fazê-lo. Dedicado à alfabetização dos trabalhadores, esse método, segundo o autor, é dotado de notável simplicidade.

O primeiro passo consiste em recrutar os indivíduos de uma determinada localidade para iniciar o processo de alfabetização. Em seguida, realizam-se entrevistas com os moradores mais antigos, para então, com base em suas falas, experiências de vida, de trabalho, de cultura, de religião etc., registrar uma relação de cerca de duas dezenas de

palavras de uso comum, entendidas como representativas do universo vocabular daquela comunidade. Chega-se, então, às palavras geradoras, unidades básicas orientadoras dos debates no círculo de cultura, espaço onde se desenvolvia o processo.

No desenrolar da atividade pedagógica, os mecanismos da linguagem escrita eram estudados por meio do desdobramento das palavras pré-selecionadas em sílabas que, associadas a outras, permitiam a formação de novas palavras. Para isso, ressalta-se que “o conjunto das palavras geradoras deveria conter as diferentes possibilidades silábicas e permitir o estudo de todas as situações que pudessem ocorrer durante a leitura e a escrita.” (BEISIEGEL, 1974, p. 165-166).

Convém salientar que a seleção das palavras geradoras passava pela compreensão da sua dimensão problematizadora e conscientizadora, no sentido de que elas refletissem situações de vida dos participantes, ou seja, palavras que evocam a forma como o indivíduo ou o grupo proveem sua subsistência. Assim, para o pedreiro a palavra “tijolo” faria sentido, para o agricultor a “enxada” etc.

Num momento anterior às discussões, acontecia o processo de conscientização, tendo como referência as palavras selecionadas, a partir das quais se discutiam as questões que pudessem mostrar as diferenças entre o mundo da natureza e o mundo da cultura. Desse modo, o educando era levado a se perceber enquanto sujeito da sua própria existência, homem que atua em vista da modificação da sua própria condição existencial.

Finalmente, as palavras eram expostas em cartazes ou slides, que possibilitavam os debates em relação às situações existenciais por elas evocadas, momento em que também se realizava o estudo das técnicas da linguagem escrita, sempre em sintonia com as experiências vivenciadas pelos indivíduos participantes do “círculo de cultura”.

O método freireano, pelo seu viés problematizador, vem contrastar com o sistema tradicional de alfabetização, denominado por Paulo Freire como educação bancária, pois considera o educando como depositário passivo de conhecimentos. Para Freire (2005), a educação é, antes de tudo, um ato político. Nesse sentido, enquanto a educação bancária está a serviço da alienação e da coisificação do homem, como

forma de manutenção da opressão, a educação como prática de liberdade resultará na sua humanização.

Retomando o quadro histórico proposto, verificamos que, em meio a discussões efervescentes e sob a pressão de diversos setores da sociedade, em 1961 foi aprovada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei N. 4.024, de 20 de dezembro daquele ano, reconhece a educação como direito de todos e garante o Ensino Primário a partir dos 7 anos, estendendo esse direito, por meio do supletivo, aos que não puderam frequentar a escola na idade considerada ideal.

O Parecer CNE/CEB 2000 destaca, ainda, outras iniciativas no campo da educação popular nesse contexto:

Nesse período, estudantes e intelectuais atuam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica aplicar-se-ão neste compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha “de Pé no Chão também se aprende a Ler” e a Campanha de Educação Popular da Paraíba. (BRASIL, 2000, p. 49).

Esse mesmo documento afirma que houve uma efetiva articulação política entre esses grupos, de modo a pressionar o governo para que adotasse iniciativas em nível de política pública para todo o território nacional, resultando daí o Plano Nacional de Alfabetização que fora abortado pelo golpe civil-militar deflagrado no país, em abril de 1964.

## POLÍTICAS PÓS-64 PARA JOVENS E ADULTOS

Com a volta do autoritarismo centralizador, sob a forma do regime civil-militar, o Brasil sofreria significativos recuos no campo da

educação, em especial na educação de jovens e adultos. Já no início do novo regime, Paulo Freire foi exilado e com ele também seu método problematizador de fazer educação.

Por meio da Lei N. 5379 de 15 de Dezembro de 1967, o governo ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O método utilizado nessa política, embora tentasse imitar os pressupostos freireanos com a decomposição de palavras geradoras, se mostrava, na prática, totalmente antidialógico, conforme menciona Coleti (2008, p. 7): “As palavras geradoras não eram retiradas, necessariamente, do meio onde os alfabetizandos viviam, já que traziam um significado que deveria ser absorvido e entendido de uma forma adequada. As palavras eram as mesmas para o Brasil inteiro”.

Ao contrário da concepção de Paulo Freire, da educação como prática para libertação dos homens da opressão, o MOBRAL estava posto a serviço da acomodação do indivíduo. O programa tinha como objetivo a preparação do indivíduo enquanto mão de obra para exercer um determinado tipo de trabalho. A ausência da prática problematizadora, de conteúdos mais críticos mostra que essa política também estava a serviço da legitimação ideológica do regime político então vigente.

Trava-se, portanto, de uma concepção de educação que estava centrada na necessidade de adaptar o indivíduo ao mundo, conformando-o à ordem estabelecida. De fato, afirmou Freire, “a questão está em que pensar autenticamente é perigoso.” (FREIRE, 2005, p. 86). Posteriormente, exclama o educador: “Nenhuma ordem opressora, suportaria que os oprimidos todos, passassem a dizer ‘por quê?’”. (2005, p.87)

Se, por um lado, o MOBRAL conseguiu se expandir, alcançando todo o território nacional, por outro, “o volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada.” (BRASIL, 2000, p. 50). Dudeque (2006) observa que os dados do IBGE apontavam que, em 1970, 33,6% da população era constituída por analfabetos, sendo que, em 1980, esses índices haviam caído para 25,4%, mostrando que a política implementada não havia alcançado a efetividade social esperada.

Com vistas à legalização de sua concepção educacional, os militares criaram uma nova Lei, a de N. 5.692/71, que reservou o capítulo IV para o Ensino Supletivo. O artigo 24 esclarece a sua finalidade: “a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.” (BRASIL, 1971).

Para Di Pierro (2005), essa Lei impregnou na nossa cultura educacional a ideia de Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória. Nesse sentido:

Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

A autora ressalta, ainda, que, além do abandono do legado freireano, essa legislação contemplou os anseios modernizantes ao admitir e estimular a educação a distância com seus preceitos tecnicistas que valorizam um ensino individualizado e a instrução programada. Desse modo, criavam-se obstáculos para uma flexibilização curricular que pudesse atender às especificidades do público de jovens e adultos.

Com o fim da ditadura em 1985, criavam-se as condições políticas favoráveis para uma ruptura como o modelo desenvolvido no período do autoritarismo, trazendo de volta as influências do movimento de cultura popular da década de 1960. Di Pierro (2005) aponta algumas iniciativas de governos municipais e de movimentos sociais que tiveram algumas experiências inovadoras e bem-sucedidas na escolarização de jovens e adultos.

Referimo-nos, por exemplo, ao Projeto de Educação Básica da Baixada Fluminense que, em 1988, recebeu da UNESCO o Prê-

mio Nadja K. Kronpskaia (Andrade, 1993); ao Projeto Teimosia da Prefeitura Municipal do Recife (Santos, 1992; Silva, 1994), e ao Movimento de Alfabetização de Adultos criado na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo (Pontual, 1995; Telles, 1998), dentre outros. (p. 1132).

Apesar disso, o que se verificou nas redes estaduais de ensino foi uma vantagem quantitativa no atendimento dessa população em relação aos municípios, lembrando que a EJA foi municipalizada no início dos anos 1990, e a continuidade das práticas pedagógicas típicas do paradigma da educação compensatória.

Ainda em 1986, o MOBREAL foi extinto e, no seu lugar, o governo criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Ligada ao Ministério da Educação, tinha como função apoiar nos âmbitos técnico e financeiro diferentes níveis de governo e outras entidades não governamentais. Atuando de forma descentralizada, essa entidade era legalmente responsável pela formação inicial e continuada de educadores, produção e material didático e avaliação das atividades.

O Parecer CNE/CEB 2000 pontua que, “ao lado da presença intermitente do Estado, estão presentes as parcerias de associações civis com os poderes públicos, iniciativas próprias que, voluntariamente, preenchem lacunas naquilo que é dever do Estado.” (BRASIL, 2000, p. 51). Desse modo, faz sentido reafirmar a posição marginal ocupada historicamente pela educação de jovens e adultos nas políticas públicas para a educação no país.

## AVANÇOS E RECUOS NO CAMPO DA EJA ENTRE OS ANOS 1988 E 2006

O recorte temporal ora apresentado se justifica por considerarmos dois períodos limítrofes representados por instrumentos jurídicos que se constituíram, a nosso ver, em dois “divisores de águas” na história da EJA no Brasil. O primeiro é a Constituição Federal de 1988, que assegurava a educação para todos, como direito do cidadão e dever do Estado. O segundo refere-se ao Decreto N. 5840/06, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a



## Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Em razão dos significativos avanços sociais, a Constituição de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. No seu artigo 208 constava que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). As Disposições Transitórias, além de dispor sobre a vinculação de recursos para a educação, estabeleceram um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo no país, ressaltando que a sociedade e os governos deveriam agir para viabilizar a universalização do Ensino Fundamental.

À expectativa criada pela legislação em relação à Educação de Jovens e Adultos, somou-se a realização, por órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU), da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, da qual o Brasil é signatário. “A Declaração de Jomtien aponta para a necessidade em se aumentar a eficácia da educação básica. Para isso, o art. 3º. propõe universalizar o acesso à educação e promover a equidade.” (CHILANTE, 2005, p. 136).

A despeito das expectativas criadas para a viabilização da EJA como política pública prioritária para a década de 1990, o que se verificou foi o nefasto recuo do Estado nessa área, por meio de sucessivos atos governamentais implementados ao longo dessa década. Já em março desse ano o Governo Collor extinguiu a Fundação Educar, tendo em vista os ajustes das contas públicas, o enxugamento da máquina e o controle da inflação. Essa medida, “[...] surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação.” (HADDAD e PIERRO, 2000, p. 121).

No mandato tampão de Itamar Franco (1992-1994) foi desencadeado o Plano Decenal de Educação Para Todos, cuja meta era possibilitar oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade. Para os autores mencionados anteriormente, essa

iniciativa estava relacionada à necessidade de cumprimento das metas estabelecidas em Jomtien em 1990, ao qual estavam condicionados os créditos internacionais tão frequentemente demandados pelo país. Essa política, contudo, se mostrou limitada pela ausência de clara previsão orçamentária, bem como de meios e recursos necessários para o alcance de suas metas.

Com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação de jovens e adultos amargou duros golpes, inviabilizando-se qualquer possibilidade de cumprimento das metas assumidas tanto na Carta de 1988, como em Jomtien, em 1990. As reformas realizadas por esse governo, de acordo com Di Pierro (2005), estavam sustentadas nas premissas de que:

[...] a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças, prevaleceu na reforma educacional brasileira da década de 1990 a orientação de focalização dos recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, visto como estratégia de prevenção do analfabetismo. (p. 1123).

Nos bastidores das reformas desse período estavam presentes as orientações de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial. De fato, a prioridade era o controle da inflação e o equilíbrio fiscal das contas do governo. A política de submissão do governo em relação a tais organismos o fazia cumprir suas deliberações, mesmo à custa do sacrifício das políticas educacionais tão necessárias ao país.

Desse modo, vários avanços conquistados na “Constituição Cidadã” caíram por terra. Primeiro o governo abandonou o Plano Decenal previsto nas Disposições Transitórias da Constituição de 1988, que previa a erradicação do analfabetismo em dez anos. A Emenda Constitucional N. 14/96 alterou o artigo 208 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade de oferta do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, mantendo apenas a sua gratuidade. Feito isso, o governo excluiu a EJA do cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado

pouco tempo depois. Com isso, as redes estaduais e municipais foram desestimuladas a ampliar o número de matrículas na EJA.

Ainda assim, o Parecer CNE/CEB 2000 afirma tratar-se de um direito público subjetivo. Isso significa que qualquer indivíduo pode a qualquer momento exigir o seu cumprimento pelo poder público (BRASIL, 2000). De qualquer forma, a ação daquele governo foi substantiva em demonstrar seu descaso com a EJA e com a educação de modo geral.

No mesmo ano, foi aprovada a atual LDB, pela Lei N. 9.394/96. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), essa Lei é pouco inovadora em relação à educação de jovens e adultos. Até mesmo o pouco espaço, de apenas dois artigos destinados a essa modalidade, se mostra insuficiente para dar conta de suas demandas regulatórias. A nefasta novidade ficou por conta da redução da idade para exames supletivos: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. Os autores apontam ainda a ruptura em relação à legislação anterior, pela abolição da diferenciação entre o Ensino Regular e Supletivo, passando esses dois segmentos a integrar o Ensino Básico comum.

Observamos que a tendência de centralização de ações de coordenação e suporte às políticas para a EJA pelo Ministério da Educação, verificada a partir de meados do século passado, é revertida na década de 1990. Não obstante, na contramão dos avanços constitucionais, assistiu-se, nesse período, a um processo de relativa desconstrução do marco legal dos direitos desse público pelos instrumentos jurídicos já citados. Sem dúvida, isso tem a ver com os ajustes econômicos orientados pelas políticas neoliberais que marcaram essa década, mas também se relacionam, tal como afirma Rummert (2007), às fragilidades dos grupos excluídos enquanto atores políticos.

## POLÍTICAS PARA A EJA NA “ERA FHC”

Diante do quadro já delineado, outras iniciativas políticas no campo da EJA seriam implementadas por órgãos do Governo Federal no período pós-reformas, mesmo que marcadas pelo seu “[...] caráter precário e aligeirado, porem anunciadas como portadoras potenciais de inclusão.” (RUMMERT, 2007, p. 38). É o caso do Programa de Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade

Solidária ligado à Presidência da República da gestão FHC. Envolvendo financiamento público (via MEC), privado e doadores individuais, capacitação e suporte pedagógico pelas universidades públicas e privadas, o programa era destinado ao público juvenil das periferias urbanas e tinha apenas cinco meses de duração.

Apesar da sua amplitude geográfica, chegando a 866 municípios, o PAS apresentou reduzida efetividade social, sendo que menos de um quinto do seu público adquiriu as habilidades de ler e escrever pequenos textos. Desse modo, “manejando um conceito operacional de analfabetismo muito estreito, o PAS corre o risco de redundar em mais uma campanha fracassada de alfabetização se não conseguir assegurar que os egressos tenham oportunidades de prosseguir estudos nas redes públicas de ensino [...]” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 124).

O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) visava alfabetizar os trabalhadores rurais assentados. Idealizado fora do governo, em parceria dos Conselhos dos Reitores das Universidades Brasileiras com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, era coordenado pelo INCRA. Com um ano de duração, seus cursos foram espalhados por todo o território nacional e chegou a contabilizar 55 mil alfabetizando até 1999.

O PLANFOR (Programa Nacional de Formação do Trabalhador), embora não tenha sido especificamente um programa de formação geral (fundamental ou médio), mas complementar a ela, ainda assim acabou contemplando iniciativas de elevação da escolaridade dos jovens e adultos. Financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, era executado mediante convênios por uma heterogênea gama de entidades dos setores público, privado e organizações não governamentais.

Tendo por base o conceito de empregabilidade, que supõe a capacidade do trabalhador de se movimentar no trabalho em constante processo de mudança, “o Plano visou ampliar e diversificar a oferta de educação profissional com vistas a qualificar e requalificar anualmente 20% da População Economicamente Ativa (PEA) por intermédio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e as Parcerias Nacionais e Regionais.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 125). O aligeiramento dos

cursos oferecidos, com média de 102 horas de duração, mostra que essa política estava centrada no adestramento de mão de obra para atender às demandas produtivas, sem maiores possibilidades de emancipação dos trabalhadores.

De acordo com Castioni (2009), no contexto da reestruturação produtiva, novos conceitos como empregabilidade e competências foram ideologizados, tendo em vista a transferência da responsabilidade pelo desemprego do Estado para os indivíduos. Por essa lógica, a posse das competências requeridas pelo mercado conferia ao trabalhador um alto nível de empregabilidade e assim resolver-se-ia a crise do emprego. Entretanto, ressalta o pesquisador, “[...] amplos programas, como é o caso do PLANFOR, se ocuparam em disseminar entre os trabalhadores termos fundados em outras realidades sociais e traduzidos aqui como a capacidade de manter-se ocupado num mundo em mudança.” (p. 2). Trata-se de um discurso alienante, no qual as determinações socioeconômicas se deslocam do capital para os âmbitos da educação e do trabalho.

Sob o discurso do enfrentamento do analfabetismo e da redução dos baixos níveis de escolarização, o governo implantou o Programa Recomeço. Sua atuação focava os Estados das regiões Norte e Nordeste, em municípios com baixos índices de desenvolvimento humano, considerados pelo próprio governo como verdadeiros “bolsões de pobreza”. De acordo com Di Pierro (2005), esse programa marcou a retomada do financiamento pelo Governo Federal em Educação de Jovens e Adultos, que amargava a escassez de recursos desde a promulgação da Emenda Constitucional 14/96.

Ao analisar a trajetória da educação básica ao longo da década de 1990, Frigotto e Ciavatta (2003) são categóricos: “Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital.” (p. 106). Desse modo, os autores ressaltam a mediocridade desse governo, que, agindo sob o discurso do ajustamento do Brasil à era da globalização, promoveu reformas que reduziram ou eliminaram os direitos sociais conquistados ao longo de muitas lutas dos trabalhadores, contribuindo significativamente para aumentar a marginalização, especialmente de jovens e adultos desprovidos dos níveis mais elementares de instrução.

## AS POLÍTICAS PARA A EJA NO GOVERNO LULA

Para fechar o recorte sugerido, apresentamos a seguir as políticas e programas para o campo da EJA, gestadas e em estágio de implementação pelos sucessivos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo como fio condutor as recentes análises de Rummert (2007) e Castioni (2009). Para Rummert, os 14,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, contabilizados pelo IBGE em 2005, portanto, um percentual de 11,7% da população analfabeta, mostra que estamos bem distantes da universalização da Educação Básica. Destaca que, até aquele momento, portanto no decorrer de mais de dois anos do governo petista, o Brasil ainda não tinha desencadeado medidas efetivas direcionadas para a universalização da educação básica. Apesar disso, verificou várias iniciativas que focalizavam pequenos contingentes populacionais, ainda que com baixa expectativa de inclusão, dada sua precariedade curricular. Desse modo, ressalta a autora, “trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial.” (RUMMERT, 2007, p. 38).

Ainda assim, a pesquisadora ressalta que, a partir de 2003, a EJA foi alvo de ações quantitativamente superiores àquelas dos governos anteriores. São elas: Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja).

Não obstante a pulverização dos recursos e programas entre diversos ministérios e secretarias do governo para execução dos projetos relacionados à EJA no país, foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Sua função é atuar na formulação de políticas públicas voltadas para populações que apresentam índices de grande vulnerabilidade socioeducacional, localizando-se aí o público da EJA.

Em sua estrutura, a SECAD foi organizada em quatro departamentos. Ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos foi atribuída a função de elaborar diretrizes político-pedagógicas, tendo em vista

garantir ao público da EJA maiores possibilidades de acesso à formação inicial e continuada.

### O Projeto Escola de Fábrica

O Projeto Escola de Fábrica foi instituído pela Lei N. 11.180 de 23 de Setembro de 2005; tinha como meta promover formação profissional inicial para 10.000 jovens/ano entre 16 e 24 anos, pertencentes a famílias com renda per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo. A inclusão no programa era condicionada à matrícula no sistema público de ensino, Educação Básica regular ou em programas da modalidade de jovens e adultos. Cada jovem recebia do governo uma bolsa mensal equivalente a meio salário mínimo.

Tratava-se de um programa desenvolvido por meio de parcerias entre o MEC/SETEC, CEFET's, Empresas e ONG's. Ao MEC coube o financiamento das bolsas; aos CEFET's o apoio pedagógico, a certificação e, eventualmente, a possibilidade de atuar como instituição gestora; as ONG's desempenhavam o papel de Unidades Gestoras, responsáveis por:

[...] gerir os recursos a serem repassados, formular a concepção pedagógica do Projeto, implementá-lo e acompanhá-lo, elaborar e distribuir material didático, treinar os instrutores, proceder à sensibilização em relação à proposta e selecionar os candidatos, certificar os alunos, acompanhá-los posteriormente na condição de egressos e avaliar o processo. (RUMMERT, 2007, p. 40).

As empresas assumiram o papel de Unidades Formadoras; na condição de proprietárias do “ambiente educativo”, coube a elas a função de transformar o “chão da fábrica” em ambiente de aprendizagem por meio da viabilização de equipamentos, uniforme, alimentação, transporte, além da cessão dos instrutores, retirados dos seus quadros de funcionários. Desse modo, o governo acreditava estar ampliando a responsabilidade social do empresariado nacional.

Em 2008, esse programa passou a integrar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), por meio da Lei N. 11.892 de 10 de junho de 2008. Com isso, sua gestão passa a ser responsabilidade do

Ministério do Trabalho e Emprego, juntando-o a outros dois programas: Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã (CASTIONI, 2009).

O estudo realizado por Castioni (2009) acerca dessa política aponta sérios problemas no âmbito da sua gestão, destacando a má distribuição dos cursos pelo território nacional. Tanto é que a Região Sul, que concentra 12% da população do país, respondeu por 47% dos cursos oferecidos e 50% da totalidade de alunos atendidos. Quanto aos cursos oferecidos, o estudo constatou a falta de sintonia entre a oferta e a demanda, de modo que, numa dada área ocupacional, “(...) os cursos mobilizados pelo programa corresponderam ao dobro da sua participação no mercado de trabalho,” (p. 14).

Destacamos duas considerações evidenciadas em Rummert (2007) quanto ao “Escola de Fábrica”, mostrando a sua natureza patronal: primeiro, o governo coloca a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) a serviço do capital procedendo a trabalhos pedagógicos diretamente vinculados a seus interesses, expressos na organização curricular, cujos conteúdos são por eles definidos.” (p. 41). Em segundo lugar, ao mencionar a “responsabilidade social” do empresariado, tenta ocultar a desumanização do trabalho pelo capital, através de uma suposta relação de cooperação e solidariedade dos patrões para com os trabalhadores, negando dessa forma os antagonismos de classe.

## O Projovem

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM) foi instituído pela Secretaria da Presidência da República por meio de parcerias entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seu público-alvo é constituído por jovens desempregados, residentes nas periferias das capitais estaduais e cidades de suas respectivas regiões metropolitanas, que já tenham cursado a 4ª série do Ensino Fundamental, mas com dificuldades para a conclusão desse nível de ensino.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem que esse programa tem por finalidade a formação inicial dos jovens, que compreende a elevação da escolaridade, a qualificação com certificação e o envolvi-



mento desse público em ações comunitárias de interesse público. Desse modo observam:

Argumenta-se que o Programa pretende contribuir especificamente para a re-inserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação. (p. 1102).

Os cursos do programa, com um ano de duração, contam com uma carga horária de 1.600 horas, das quais 800 para a formação geral; 350 para a qualificação profissional; 50 para ações comunitárias e outras 400 para atividades não presenciais. Cabe notar que nesse programa também há uma bolsa de 100 reais para cada cursista.

Rummert (2007) pondera que a compreensão dos processos sociais, dos princípios científicos e tecnológicos que caracterizam a produção moderna, conforme estabelece o documento oficial dessa política, exige uma carga horária mais ampla do que aquela posta pelo programa. Considera-se, portanto, que um ano de duração é insuficiente para que o estudante tenha uma formação que atenda a tal objetivo.

Pontua também que os argumentos levantados para a justificativa da seleção de sua população-alvo são marcados pelos estigmas preconceituosos, segundo os quais “os jovens oriundos da base da classe trabalhadora são potenciais delinquentes constituindo, portanto, grave ameaça à ordem social” (p. 42). Desse modo, o imaginário social tende, de maneira equivocada, a desviar o foco do verdadeiro fator de marginalidade: da estrutura socioeconômica para os próprios indivíduos por ela vitimados.

Tal como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Rummert (2007) ressalta o caráter assistencialista desse programa, afirmando que ele não se constitui em uma efetiva oportunidade para que a juventude tenha acesso à educação formal, mas dá apenas a possibilidade de certificação para um Ensino Fundamental de qualidade duvidosa. Nesse sentido, considera que “O PROJOVEM constitui mais um exemplo de

ação política que, sob a aparência da inovação, gera a continuidade da submissão ao instituído.” (p. 43).

## O ENCCEJA

O Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) integra o conjunto de instrumentos de avaliação da Educação Básica no Brasil. Apresentado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) ainda no decurso do mandato de FHC, após reformulações pouco substantivas foi implementado pelo mesmo órgão já no Governo Lula por meio da portaria N. 44 do INEP.

Rummert (2007) destaca que uma das particularidades desse exame é o fato de ser o único que possibilita a certificação da Educação Básica a Jovens e Adultos sem a necessidade de comprovação de grau de escolaridade.<sup>1</sup> Desse modo, sua função principal é a certificação dos indivíduos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola, mas que necessitam do diploma como condição para conseguir ou manter um emprego, bem como possibilitar o prosseguimento dos estudos. Assim evidencia-se a valorização do diploma em prejuízo do conhecimento ao qual faz jus.

Ao comparar o teor da redação constante nos objetivos do ENCCEJA com os do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a autora ressalta que os dois exames refletem uma nítida distinção do público ao qual se destinam. Nesse sentido, aponta que, “para aqueles a quem o Estado não assegurou o direito a Educação Básica, isto é, aos pertencentes às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, não são cogitadas nem as possibilidades de escolha, nem a continuidade dos estudos.” (p. 46).

Ressaltamos a gravidade desse programa, que tem sistematicamente promovido uma inclusão excludente dos sujeitos da EJA. Pois, se de um lado oferece a possibilidade de acesso à escola formal para aqueles que não tiveram acesso ao sistema público de ensino,

---

1 Mais recentemente, a portaria INEP 109/2009 substituiu o ENCCEJA pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio para maiores de 18 anos, de modo que aquele passa a certificar apenas a conclusão do Ensino Fundamental.

por outro, a ilusão adquirida pela posse do diploma, a nosso ver, poderá desestimular outros indivíduos em semelhante estágio de exclusão a priorizar a certificação em prejuízo da formação, a exemplo que já ocorre na educação de jovens e adultos de 2º e 3º segmentos, que, por possuir um currículo mais aligeirado em relação à educação de adolescentes, acaba seduzindo estudantes daquilo que convençionou chamar de ensino regular. Desse modo, esse exame poderá fragilizar ainda mais a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade formativa.

### O Proeja – o currículo integrado na EJA

As condições legais para a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA) foram criadas a partir da vigência do Decreto N. 5.154 de 23 de julho de 2004, que, ao revogar outro Decreto, o de N. 2208 de 17 de abril de 1997, trouxe de volta a possibilidade de integração curricular entre o Ensino Básico e a Educação Profissional, conforme o disposto no parágrafo 1º e inciso I daquele Decreto:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; [...].

O Decreto N. 5.154/04, no artigo 3º, parágrafo 2º, estabelece, ainda, que os cursos de formação inicial e continuada dos trabalhadores deverão se articular preferencialmente à Educação de Jovens e Adultos, “[...] objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho”.

É pertinente lembrar que essa disposição em articular a EJA com a Educação Profissional foi incorporada à LDB N. 9.394/96, no

parágrafo 3º do artigo 37, por meio da Lei N. 11.741 de 16 de julho de 2008.

Antes disso, porém, em 24 de junho de 2005 era assinado o Decreto N. 5.478/05, que instituía o Proeja no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET's), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Após polêmicos e acalorados debates envolvendo representantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e outros segmentos sociais, o governo resolveu editar um novo Decreto, o de número 5.840 de 13 de julho de 2006, que, entre outras alterações, trazia a ampliação do programa para outros sistemas de ensino. Com isso ficava clara a determinação de implantar uma nova política para o campo da EJA.

De acordo com o discurso oficial, registrado no seu Documento Base (BRASIL, 2007), a articulação governamental para a implementação desse programa de ensino está relacionada com a necessidade de ruptura com um modelo esgotado e excludente, para, então, partir rumo à construção de uma sociedade fundamentada na igualdade social, política e radicalmente democrática, o que só será possível por meio da construção de uma escola efetivamente vinculada ao mundo do trabalho.

A instituição definitiva do Proeja, por meio do Decreto presidencial N. 5.840/06, aponta para o atendimento de forma prioritária pelo poder público d uma expressiva massa de jovens e adultos que, mesmo não integrando o grande coletivo de analfabetos, ainda se encontram numa situação de marginalidade em relação aos direitos básicos de acesso à escola e a uma qualificação profissional e, portanto, impossibilitados de exercerem sua cidadania.

Parte dessas mazelas vividas pelos trabalhadores é atribuída por Kuenzer (2007) à dualidade estrutural e histórica da educação nacional, que, sendo funcional ao sistema capitalista, resulta na separação da escola em duas vertentes, uma destinada ao treinamento da mão de obra, a escola profissional, e outra voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a escola propedêutica, nos termos do que Gramsci (1978) identificou como educação de classes.

A superação desse modelo de oferta educacional é representada, de acordo como o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), pela Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA, vista como possibilidade de resposta às demandas históricas dos trabalhadores. Aquele documento ressalta a necessidade de o Estado assumir a sua responsabilidade em relação ao processo educacional, de modo a garantir os direitos da maioria nesse contexto de disputas que caracteriza a globalização da economia.

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. (p. 33).

No campo de suas concepções o texto ressalta que:

[...] a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (p. 35).

A partir da análise dos princípios norteadores desse programa, a formatação do seu currículo, sua capilaridade nacional, representada pela RFEPT em pleno processo de expansão e interiorização, não seria exagero afirmar que, a despeito de suas limitações e dos desafios enfrentados ao longo do processo de sua implementação, trata-se de uma das mais consistentes políticas públicas voltadas para o atendimento educacional dos trabalhadores na história da EJA no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as primeiras iniciativas de educação direcionadas à classe trabalhadora no Brasil, é perceptível o seu caráter de classe. Desse modo, as parcas políticas destinadas aos que vivem do trabalho sempre estiveram comprometidas tanto com o treinamento de uma mão de obra para o sistema produtivo, como também com a conformação desses mesmos trabalhadores à ideologia dominante. Não obstante, o movimento dialético da história da educação permite-nos identificar iniciativas educacionais que buscaram romper com a perversa lógica da manutenção das assimetrias sociais pela via educacional.

Nessa segunda década do século XXI, as estatísticas da Educação de Jovens e Adultos não nos permitem visualizar um prognóstico tão otimista para essa modalidade e seu público. Estima-se que cerca de metade da população seja constituída de sujeitos da EJA, embora tivéssemos, em 2010, de acordo com o INEP (2012), apenas 4.287.234 matriculados em todos os seus níveis. Esses dados apontam que, a despeito do discurso e da propaganda governamental em torno de supostos avanços no campo educacional, uma parte expressiva da população, mais precisamente os jovens e adultos trabalhadores, continuam excluídos das possibilidades da concretização do direito a um processo efetivo de escolarização.

A focalização, a precariedade e o aligeiramento da maior parte dos programas analisados neste artigo, sobretudo aqueles implementados nas duas últimas décadas, evidenciam que, para fazer frente às demandas do público da EJA, o Estado brasileiro tem priorizado a distribuição de certificados em detrimento de ofertas mais consistentes de escolarização, promovendo, de acordo com Kuenzer (2007), um processo de inclusão excludente. Essa política de certificação, se de certo modo busca dar ao indivíduo a sensação de ter adquirido as “competências profissionais” eximindo o governo de sua responsabilidade no que tange à educação, por outro, de acordo com Chilante e Noma (2008), busca transferir para o indivíduo a culpa pelo desemprego, ocultando suas causas estruturais.

As autoras supracitadas afirmam, ainda, que, apesar das alterações da legislação a partir da LDB/9.496 e das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor, a EJA continua a se pautar pelo Parecer CNE/CEB

699/72 e, portanto, é caracterizada como educação compensatória e supletiva, concluindo-se que tais mudanças possuem um caráter mais ideológico que prático. Segundo Saes (2004, “para o capital, que edita políticas estatais neoliberais, torna-se necessário garantir no âmbito do discurso, a ideia de que a educação escolar é essencial para o desenvolvimento da sociedade.” (CHILANTE E NOMA, 2008, p. 13). Com isso, a incapacidade do Estado em relação à garantia do pleno emprego é ofuscada pelas carências de formação dos indivíduos.

Na contracorrente das tendências de políticas públicas analisadas, o Proeja se apresenta como uma nova possibilidade de oferta educacional para os jovens e adultos trabalhadores. Ao propor a integração curricular da Educação Básica com a Formação Profissional, o programa busca romper com o processo histórico de instrumentalização da classe trabalhadora exclusivamente para as demandas do capital, marca predominante nas políticas analisadas. A duração dos cursos, em torno de 7 semestres, em sua totalidade presenciais, também aponta para um tipo de oferta em que a certificação não é a finalidade última.

A despeito das possibilidades abertas pela implementação dessa política, há de se ressaltar um dos maiores desafios para a sua concretização. Embora o programa tenha sido formatado para ser ofertado nas diversas redes educacionais do país, passados cerca de seis anos, ainda se limita basicamente, salvo raras exceções, aos limites das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Contudo, mesmo no âmbito dos Institutos Federais, verifica-se uma resistência acentuadamente reacionária por parte da comunidade em ofertar tais cursos aos trabalhadores.

Chama a atenção o fato de que, mesmo em um ambiente econômico relativamente favorável e com a previsibilidade da legislação, que obriga, no âmbito dos IFET's, a oferta de 10% das matrículas na modalidade EJA, esse programa não tenha sido devidamente apropriado pelos trabalhadores como possibilidade efetiva de transformação social. De fato, Rummert (2007) pondera que os trabalhadores brasileiros, nas últimas décadas, não se têm constituído em força social de pressão para exigir uma escola de qualidade para todos.

Diante do exposto, mas também da sinalização do governo Dilma Rousseff, pela sua nefasta política de educação profissional sintetizada no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRO-

NATEC), de natureza patronal, conclui-se que ou os trabalhadores se organizam efetivamente para lutar pela universalização da educação básica articulada com a formação profissional ou continuaremos a assistir ao desperdício de recursos públicos em políticas emergenciais, focais e protelatórias que, em nenhum aspecto, estão comprometidas em romper com a lógica do capital, que, no âmbito da educação, se materializa na dualidade estrutural da educação, bem como na exclusão de milhões de brasileiros, até mesmo desse sistema dual.

### ***Historical tendencies of adults and youth education in Brazil: from subordination to emancipation attempts***

*Abstract: This article aims at presenting a historical view of adult and youth education in Brazil. We tried to identify the moments when adult and professional education get closer, specially try to notice the achievement and nature of these policies concerning possibilities on workers' emancipation. We verified that historically most adult education offers have superficial and fast curriculum, so that workers are kept dependent on productive system demands. However, curricular integration policy, that is, connection between basic and techno professional education, which has work as foundation for pedagogical praxis as verified on PROEJA (a project for Adult Education), points out a new reference concerning public policies for workers.*

*Keywords: adult and youth Education history; public policies for adult education in Brazil.*

### **Referências**

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto n° 5.840*. 13 de julho 2006.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Documento base: programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília: SETEC, 2007.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Último acesso em 07/06/06

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. *LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* –n. 9394 de 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei 5692/71*. disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acessado em 15/01/2010.

CASTIONI, Remi. Formação profissional e itinerários formativos: ações “pululam” na Esplanada dos Ministérios, o caso do Escola de Fábrica. *Anais XVIII Congresso Brasileiro de Economia*. COFECON-Corecon/SP. São Paulo, setembro, 2009.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. A educação de Jovens e Adultos brasileira pós 1990: reparação, equalização e qualificação. Dissertação de Mestrado. UEM, 2005.

CHILANTE, Edineia Fatima Navarro; NOMA, A. K. *Educação e trabalho na transição do século XX para o XXI: a função qualificadora da educação de jovens e adultos*. In: VI Seminário do Trabalho, 2008, Marília. VI Seminário do Trabalho. Marília : Unesp, 2008. p. 1-15.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.* [online], v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302005000300018.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

DUDEQUE, Marcia Leonora. *Educação de Jovens e Adultos e formação de professores: estudo histórico sob o referencial de violência simbólica*. 2006. Dissertação (Mestrado) - PUC-PR, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.* [online], v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302003000100005.

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14. p. 108- 128, maio/jun./jul./ago., 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.* [online], v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302007000300024

PEREIRA, Josué Vidal. *O Proeja no IFG Campus Goiânia: fatores de acesso e permanência na escola*. 2011. Dissertação (Mestrado) - UnB, Brasília, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, n. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0203.pdf>>. Acesso em: Acesso 18 de maio 2008.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade de Brasília; Professor no Instituto Federal de Goiás; Professor no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Pesquisador da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos no Projeto de Pesquisa “&quot;, ligado ao Observatório da Educação, como bolsista da Capes. [josuevpereira@yahoo.com.br](mailto:josuevpereira@yahoo.com.br)