



## **ANOTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA<sup>1</sup>**

**Bruno Miranda Neves<sup>1</sup>**  
*CAp-UERJ*

**Marcela Cristina Moraes Reis<sup>2</sup>**  
*SME - Nova Iguaçu*

**Carlos Alberto G. Pimentel Júnior<sup>3</sup>**  
*SME - RJ e Nova Iguaçu*

### **RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo apresentar a questão das políticas de formação profissional endereçadas a trabalhadores jovens e adultos. Visa tornar evidente que a população jovem tem sido a mais penalizada pela instabilidade do mercado de trabalho e que as políticas públicas implementadas para enfrentar a situação têm sido muito pouco eficazes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos – Políticas Públicas – Reestruturação Produtiva

### **ABSTRACT:**

This article aims to present the issue of professional formation policies addressed to young and adult workers, in Brazil of current times. It makes evident that the young people have been penalized the most by the instability of the job market and that public policies implemented to face the situation have been proved very little effective.

**KEYWORDS:** Education of Youth and Adult – Public Policies – Productive Restructuring

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho objetiva apresentar a problemática das políticas de formação profissional e de emprego voltadas para jovens e adultos traba-

lhadores, situando-a na contemporaneidade brasileira, permitindo a apreensão de seus principais condicionantes estruturais. Consideramos o quadro educacional em que ficam latentes os

<sup>1</sup> Este trabalho corresponde a uma versão revista e ampliada do texto base da Comunicação Oral apresentada no âmbito do IV Seminário Internacional – Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina, realizado de 21 a 23 de novembro na UERJ.



baixos níveis de escolarização e de formação da força de trabalho adequada à manutenção da ordem social competitiva, dos pressupostos de classe da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da pulverização de ações voltadas para formação e qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

A reestruturação produtiva, derivada da crise estrutural do capital, acarretou uma desindustrialização precoce no Brasil e o aumento da precariedade das relações de trabalho. Citamos, como exemplo, a expulsão de trabalhadores do setor secundário: em 1980 os empregos industriais respondiam a 19,2% das ocupações no país e, em 1999, essa taxa caiu para 11,8%. No ano 2000, o assalariamento alcançava menos que 58% dos trabalhadores ocupados, ao passo que, em 1980, esse índice era de 62,8% (POCHMAN, 2006). De outra parte, esta reestruturação impulsionou um uso mais intenso da ciência e da tecnologia nos processos de trabalho e a exigência de novas qualificações laborais.

Na atual conjuntura de crescimento econômico, influenciado por políticas ditas desenvolvimentistas, temos assistido a uma campanha responsabilizando os trabalhadores desqualificados pelo não preenchimento de vagas disponíveis no mercado de trabalho. Esta campanha tenta encobrir o fato de que, no Brasil, 75,4% dos jovens de 18 a 24 anos de idade ainda cursam a educação básica; no Estado do Rio de Janeiro são 42,2%, enquanto o analfabetismo atinge 11,1% das pessoas com mais de 15 anos (IBGE, 2007).

Sobre as concepções de EJA e de Educação Profissional, Paiva (2012, p. 52-54) afirma que estas modalidades têm a ver com escolarização, com aprender por toda a vida, com educação continuada, com desemprego, com

qualificações, novas tecnologias, com as contradições entre capital e trabalho etc. Para a autora:

O atendimento a demandas de qualificação e de requalificação profissional de jovens e adultos – trabalhadores de baixa escolaridade –, no contexto da lógica neoliberal, surgiu como resposta à empregabilidade [...] Esse atendimento faz, também, despontar uma rede específica de cursos de curta duração, dissociados da educação básica, e de planos de formação continuada, no âmbito das políticas educacionais e de trabalho e emprego. Essa rede de cursos, assim concebida, resulta em perdas para os trabalhadores, pois os cursos sem a escolaridade básica, de pouco adiantavam (PAIVA, 2012, p. 54).

Ações da sociedade civil e da social política vincularam ainda mais a EJA à educação profissional, como forma de suprir a carência de força de trabalho qualificada e de aumentar as chances de 'empregabilidade' e de 'inclusão social'. Para atender aos objetivos deste trabalho, selecionamos alguns programas governamentais para focar as relações das quais o público da EJA é participante (FÁVERO, 2011; VENTURA, 2008).

### **REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E NOVA CON(FORMAÇÃO)**

Podemos caracterizar o estágio atual do modo de produção e reprodução social da vida material pelas contradições dilacerantes da hegemonia do capital financeiro (especulativo-parasitário), cujo processo de expansão



determina as formas de desenvolvimento, tanto do capital industrial, quanto do comercial. Imprimindo a meta de valorização do capital-dinheiro, que para ser assegurada necessita desprezar o investimento produtivo, é a primeira delas; e do metabolismo social da produção destrutiva, expressando a forma mais contemporânea da lei da queda tendencial da utilização dos valores de uso, cuja expressão vem sendo o desperdício generalizado.

Alves (2008) salientou que as novas qualificações vinculam-se ao toyotismo (enquanto expressão da nova base técnica e organizacional do sistema produtor de mercadorias). Esboçando uma crítica do conceito de empregabilidade como parte de uma nova lógica de integração sistêmica, caracterizada por uma promessa restrita de um novo trabalhador – atentando para as implicações contraditórias do toyotismo nos âmbitos subjetivos e objetivos da formação da força de trabalho, através das políticas educacionais e de formação profissional.

A filosofia produtivista do toyotismo tende a ter um valor universal para o capital em processo. Sua essência é vista pelos dispositivos e protocolos organizacionais e institucionais, que buscam criar uma nova hegemonia do capital na produção, como parte da retomada das bases de acumulação.

O toyotismo é um estágio superior de racionalização do trabalho que opera um salto qualitativo na captura da subjetividade do trabalho pelo capital, diferindo-se, ainda, da subsunção real-material conseguida pelo taylorismo e pelo fordismo. Neste estágio de racionalização, ocorre uma adaptação aos novos padrões tecnológicos, às novas máquinas, à automação flexível (bases técnicas do sistema do capital) e à crise estrutural de superprodução.

O problema do toyotismo é a sua incapacidade de articular uma hegemonia social integradora, por não tender a compor um modo de desenvolvimento ou de regulação mais amplo, uma vez que o metabolismo social do capital apresenta-se em sua etapa tardia como “produção destrutiva”, sem condições de desenvolver promessas civilizatórias de integração (Cf. Mészáros, 2011).

O toyotismo é articulado com formas tayloristas-fordistas restritas no processo de trabalho, desde que garantam maior eficácia à lógica da flexibilidade. A preocupação central deste novo modo produtivo é com o elemento subjetivo/espiritual da produção, pretendendo racionalizar o trabalho, as novas condições sócio-históricas e tecnológicas de automação flexível no quadro da crise de superprodução. Opera também, ao nível ideológico, para garantir a manipulação e o consentimento dos trabalhadores através de inovações organizacionais, institucionais e relacionais, invocando princípios como “autonomação”, “auto-ativação”, just-in-time/kan-ban, polivalência, trabalho em equipe, produção enxuta, Círculos de Controle de Qualidade (CCQ’s) e Qualidade Total, para envolver e engajar o trabalhador no processo produtivo (ALVES, 2008, p. 5).

O salto qualitativo do toyotismo é a promoção da subsunção real-intelectual (ou espiritual), reconstituindo o “nexo psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” como disse Gramsci (2002, p. 6). Tendendo, portanto, a exigir novas qualificações que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais como: novos conhecimentos teóricos e práticos; capacidade de abstração, decisão e comunicação, e qualidades relativas à responsabilidade, à atenção e ao interesse pelo trabalho.



Por isto, percebe-se que as ações de formação profissional vêm requerendo um novo complexo ideológico que é estruturante para a definição das novas qualificações. Este complexo ideológico tem como eixos os conceitos de empregabilidade e de competência. Neste sentido, a reestruturação produtiva precisa promover uma "reforma intelectual e moral" do mundo do trabalho, para desenvolver plenamente as forças produtivas do capital, mesmo sem constituir um novo sistema de vida e modo de desenvolvimento, fazendo com que sua hegemonia social seja precária (ALVES, 2008, p. 8).

Sobre o conceito de empregabilidade, podemos afirmar que a fase atual do capitalismo é totalmente avessa à inclusão social pelo trabalho e que esta noção opera como um laço entre o toyotismo e as políticas de formação e de qualificação profissional, tendendo a tornar-se um senso comum para estas. A empregabilidade tenta legitimar a produção destrutiva pela responsabilização do indivíduo por se tornar empregável ao adquirir um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho, cada vez mais restrito, no bojo da "produção enxuta" e da exacerbação do controle e da manipulação do elemento subjetivo da produção (ALVES, 2008, p. 9-11).

Enquanto, sob a hegemonia da Teoria do Capital Humano, buscava-se legitimar a promessa integradora dos anos de ouro do capitalismo, nos quais a massificação do sistema público de educação foi parte de promessa de integração social pelo emprego. A noção de Competência opera uma atualização daquela teoria, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade por estar qualificado para elevar suas chances de venda de sua força de trabalho.

Alves (2008, p. 11-13) lembra-nos de que o capital é uma contradição viva e que sua etapa de mundialização financeira impõe um limite estrutural à integração dos indivíduos à vida produtiva. Mesmo com a aquisição das novas qualificações por todos, "o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los". Contraditoriamente, a nova base técnica do capital sugere condições para desenvolvimento de habilidades politécnicas e omnilaterais, e isto torna-se uma promessa pela reposição do estranhamento, do fetichismo, da alienação e de novas formas de intensificação do trabalho. As novas qualificações acabam por tornarem-se objetivações imateriais do "trabalho morto", pois, "a rigor, as habilidades cognitivas e comportamentais não pertencem ao trabalho, apesar dele as possuir (como efetividade espectral), mas pertence ao mundo do capital, o capital social total" (ALVES, 2008, p. 13).

Este quadro de mudanças sociais e tecnológicas, interligado à reestruturação produtiva, é um caminho para entendermos que a contradição viva do capital repõe as possibilidades de liberação do trabalho árduo e, ao mesmo tempo, mantém o ciclo que o perpetua com a criação de um arsenal ideológico para justificar os efeitos da produção destrutiva pela incapacidade dos trabalhadores serem capazes de conseguir pelas suas próprias iniciativas emprego e renda (Cf. PARANHOS; NEVES; SILVA, 2008).

#### **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NA CONTEMPORANEIDADE**

A UNESCO tem ressaltado o papel da educação como elemento impeditivo de rupturas dos laços sociais, defendendo o direito à "educação ao longo de toda vida", como uma perspectiva



capaz de fortalecer os vínculos sociais e de participação no mundo contemporâneo, através da aquisição de competências como “saber, saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser” (DELORS, 1998). A focalização das políticas sociais em setores que ameaçam a estabilidade política

resulta [na] progressiva diminuição das políticas sociais universais e a disseminação crescente de políticas focalizadas [...]. A persistência do caráter seletivo do sistema educacional mantém uma parcela significativa da população à margem do processo de escolarização (VENTURA, 2008, p. 62).

Neste contexto, vêm adquirindo relevância conceitos de “educação ao longo da vida”, “aprender durante toda a vida”, “atualização de conhecimentos por toda a vida” ou de “educação continuada ao longo da vida”, pelo qual, aponta-se a necessidade de superar a perspectiva da escolarização, abrangendo saberes construídos no cotidiano e no trabalho. Por ele, assume-se que a EJA deve considerar não apenas a alfabetização, mas também pretender qualificar aqueles jovens e adultos pouco escolarizados, dando-lhes condições de interagir com o mundo. A nosso ver, a EJA é uma das confissões da dualidade estrutural e educacional que opõe capital e trabalho no bojo do modo de produção e reprodução social da vida material. Essa modalidade educativa guarda relações com atendimento das pessoas pouco escolarizadas, com processos de alfabetização e com a preparação para o trabalho simples.

De uma maneira geral, podemos dizer que a EJA tem sido historicamente aquela

educação direcionada para a parcela da classe trabalhadora que no interior das relações capitalistas de produção são as mais expropriadas pelo capital dos meios de produção tanto materiais quanto simbólicos (VENTURA, 2008, p. 155-156).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a EJA passa a ser definida como modalidade da educação básica para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio na idade própria, podendo articular-se com a Educação Profissional e mantendo ainda os exames e cursos supletivos (BRASIL, 1996). A partir desta lei, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) dividiram tarefas na oferta de educação básica e de educação profissional para o trabalho simples<sup>2</sup>. Estes ministérios formularam e financiaram programas de alfabetização e de qualificação ofertados por ONGs e entidades sindicais, tendo como marcas o assistencialismo e a fragmentação (VENTURA, 2008; PAIVA, 2009).

Ventura (2008, p. 113) lembra que “a aprendizagem é inerente à própria condição humana” e que pelo entrelaçamento entre ciência, tecnologia e produção, “o conhecimento distribuído pela escola não é mais suficiente para toda a vida produtiva do trabalhadores, tornando-se necessário que este refaça sua trajetória profissional várias vezes”. Por isto, avalia que a “subordinação da

<sup>2</sup> Segundo Rummert (*apud* VENTURA, 2008, p. 16) as ações do Estado foram diferenciadas: para os totalmente destituídos há ações de alfabetização; para os trabalhadores com razoável proteção cursos de nível médio e na educação profissional de nível técnico e tecnológico; para trabalhadores menos protegidos os programas de formação profissional através do MTE.



educação à lógica mercantil, coadunado ao revisitar da Teoria do Capital Humano, parece ser a lógica das referências à importância da educação ao longo da vida” (VENTURA, 2008, p. 114). Não obstante, a violência do modo de produção capitalista reduz, inclusive, o nível de resistência das classes trabalhadoras, conformando suas lutas ao corporativismo e a proposição de fórmulas para amenizar os efeitos do capitalismo.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96, e regulamentado pela Lei nº 9.424/96, trouxe mudanças para o financiamento do ensino fundamental no Brasil, ao vincular, a este, uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos estados e municípios à educação. Com a criação do FUNDEF, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global dos estados e municípios), ficam reservados exclusivamente ao ensino fundamental.

Em função de vetos presidenciais a determinados artigos da Lei 9424/96, as matrículas contabilizadas para recebimento do FUNDEF eram apenas aquelas existentes no ensino fundamental regular, excluindo, assim, a educação infantil, a EJA e o ensino médio. Como consequência dessa exclusão, estados e municípios criaram “alternativas” para aumentarem as receitas recebidas do Fundo, priorizando o ensino fundamental regular, na faixa etária entre 07 e 14 anos e “transformando o antigo ensino supletivo em ensino regular noturno, normalmente atendendo a primeira fase do ensino fundamental” (FÁVERO, 2011, p. 35).

Tais “alternativas” são adotadas a

partir da década de 90, momento em que o Governo Federal inicia o processo de descentralização do ensino fundamental, transferindo para os municípios as responsabilidades de oferta e manutenção ensino fundamental.

Nessa ocasião, os municípios não estavam preparados para assumir as ações relativas aos cursos de Educação de Jovens e Adultos, normalmente coordenados pelo governo federal e estruturados na esfera estadual, e ainda não estão, embora capitais e os municípios das regiões metropolitanas estejam demonstrando avanços neste sentido (FÁVERO, 2011, p. 35).

O Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), ao regulamentar os artigos da LDB que tratam da modalidade Educação Profissional, permitiu a oferta de cursos profissionais de nível básico, independentemente da escolaridade prévia. Estes cursos (oferecidos pela poder público, pela iniciativa privada e pela ‘sociedade civil’) conformaram uma “rede paralela de qualificação, dissociada da rede escolar de educação básica”, com cursos caracterizados pela curta duração, pela fragmentação e pelo atendimento às demandas pontuais (VENTURA, 2008, p. 110).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da EJA (BRASIL, 2000) definiram as funções desta modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. Sendo assim, procuraremos perceber os avanços e os limites das mesmas. Quanto à função reparadora, é possível afirmar que a responsabilização dos sistemas de ensino para com as especificidades da modalidade e de seus educandos é um fato positivo, visto que, por ela, se reconhece a EJA como direi-



to público subjetivo. No que concerne à função equalizadora – baseada na discriminação positiva –, nos parece focar no indivíduo que aprende, responsabilizando-o pelo desenvolvimento de aptidões e pela inserção na sociedade, desconsiderando a desigualdade realmente existente na sociedade. Mascara, portanto, as relações sociais geradoras de sua situação.

Já a função qualificadora, é tratada como “o próprio sentido da EJA”, tendo a característica de reconhecer a incompletude do sujeito e as possibilidades de atualização dentro e fora da escola (BRASIL, 2000, p. 41). Ora, mas a qualificação refere-se a que tipo de educação? A que tipo de sociedade? A lógica imanente da qualificação pretendida pelas DCNs é a formação profissional (diversificada) para atender as necessidades de empregabilidade no mundo competitivo. Estamos diante da reiteração da dualidade estrutural da educação brasileira, que opõe formação humanística à formação profissional.

Importa-nos, entender a experiência dos trabalhadores jovens e adultos atendidos pela EJA, como elemento diferenciador do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a superação dos preconceitos que rechaçam o saber de experiência feita, ou que, mantêm aqueles educandos aprisionados aos saberes adquiridos antes e/ou fora do ambiente escolar, sem propor-lhes uma superação dialética rumo ao conhecimento sistematizado, tendo como base: as relações entre trabalho, ciência e cultura. Isto, como contraponto à “sociabilidade do individualismo, do êxito, da capacidade empreendedora, do mercado como última ratio, como signo dos novos tempos” que vem sendo aceita acriticamente (OLIVEIRA, 2007, p. 45). Descreveremos sucintamente alguns dos programas executados desde 1995, como forma de exem-

plificar as iniciativas que tiveram como foco o combate à precária situação dos trabalhadores jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade.

### **EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ERA FHC**

Nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995–1998 e 1999–2002), foram implementados o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Tais programas foram de responsabilidade da Casa Civil da Presidência da República, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) e do MTE, respectivamente. Com isto, notamos um “processo de esvaziamento e “desresponsabilização” do MEC pela condução de ações voltadas para EJA e a dispersão de programas de educação de jovens e adultos em outros órgãos públicos federais” (VENTURA, 2008, p. 124-125).

O PLANFOR, criado em 1995, recebeu recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Dentre suas metas estão: a ampliação e qualificação da força de trabalho e o desenvolvimento da “empregabilidade” de 20% da População Economicamente Ativa (PEA). O PLANFOR buscou fomentar e estimular uma rede de parcerias entre diferentes organismos públicos e privados, das esferas federal, estaduais e municipais, que atuavam na educação profissional, com o objetivo de fortalecer sua capacidade de execução. Em função de sua abrangência e dos volumosos recursos, o Programa ganhou destaque no cenário nacional na década de 90, e foi um dos programas priorizados pelo governo federal.

O PAS, criado em 1996, em parceria entre o Conselho do Comunidade



Solidaria com o MEC, foi executado conjuntamente entre os governos federal e municipal, através de parcerias destes com organizações da sociedade civil, instituições de ensino superior e empresas. Tais parcerias teriam continuidade na medida em que novas turmas fossem formadas na mesma localidade.

O Programa era organizado em módulos de alfabetização com duração de seis meses. Cada módulo previa uma seleção e capacitação de novos alfabetizadores, que só poderiam ser mantidos no Programa, por igual período, em caráter excepcional. O PAS contou com recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), doações de empresas privadas e de pessoas físicas.

Em 1998, através da Portaria nº 10/1998 do MEPE, foi criado o PRONERA, posteriormente vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa foi desenvolvido sob a coordenação do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), com o objetivo de aumentar os níveis de escolaridade dos trabalhadores nas regiões rurais, e ofereceu desde a alfabetização até cursos superiores, sendo um dos mais amplos programas de educação do campo, priorizando as áreas que apresentavam maiores índices de analfabetismo.

O Programa apresenta algumas semelhanças e particularidades em relação aos demais criados no governo FHC, conforme Ventura (2008, p. 128),

o Pronera é marcado pela descentralização do financiamento e da execução: é desvinculado do Ministério da Educação, o regime de parceria é condição obrigatória para sua implementação, e seu caráter contingencial o torna

vulnerável quanto à continuidade, por depender da aprovação de projetos com financiamento incerto.

Com o objetivo de promover a inserção e condições de permanência de jovens no sistema de ensino, e visando o desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos mesmos, o Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (Agente Jovem), vinculado ao MDA, foi criado em 2001, para atender jovens de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, que não estavam inseridas no Programa Bolsa Família.

O Agente Jovem ofereceu cursos de capacitação, com carga horária mínima de 300 horas, durante um ano. Os alunos recebiam bolsa-auxílio durante o período do curso, condicionada à frequência de pelo menos 75% na escola e nas atividades previstas. Teve como público alvo jovens em situação de "vulnerabilidade e risco social".

## **EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ERA LULA**

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006 e 2007–2010), foram implementados diversos programas voltados para formação e qualificação de Jovens e Adultos. Destacamos: o Brasil Alfabetizado, o Saberes da Terra, o Projeto Escola de Fábrica e o PROEJA, todos vinculados ao MEC. Ao PRONERA foi dada continuidade no governo Lula, sob a responsabilidade do MDA. O Plano Nacional de Qualificação (PNQ), vinculado ao MTE, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), a cargo da Secretaria Geral da Presidência da República.

Um dos marcos foi o Decreto



5.154/2004 (BRASIL, 2004), que definiu as novas bases para a organização da educação profissional, através de cursos e programas de formação que "articular-se-ão, preferencialmente com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador", revogando ainda, o Decreto 2.208/97 (Cf. NEVES, 2010).

O PAS, em 2003, deu lugar ao Brasil Alfabetizado que, sob a coordenação do MEC e as ações de instituições da sociedade civil, surge com o objetivo de "erradicar" o analfabetismo no Brasil. Este programa seguiu a mesma lógica das campanhas de alfabetização de cariz compensatório para pessoas com 15 anos ou mais, que saíram da escola antes de aprender a ler e a escrever.

O Plano Nacional de Qualificação (PNQ) passou a vigorar em 2004. Substituiu o PLANFOR e continuou sob a responsabilidade do MTE. Tem por objetivos a qualificação social, profissional, a certificação e a orientação do trabalhador. Os cursos devem se vincular aos arranjos produtivos locais e serem planejados adequadamente pelos parceiros do MTE, isto é, ONGs, entidades sindicais, municípios e estados.

Para dar formação inicial e continuada a jovens de 16 a 24 anos, com renda de até um salário mínimo e meio, ou que tenham concluído o Brasil Alfabetizado, o Governo lançou em dezembro de 2004, o Projeto Escola de Fábrica, porém o mesmo só foi instituído em setembro do ano seguinte, pela Lei nº 11.180/2005. Os estudantes devem estar matriculados na educação básica e participar de cursos de até 600 horas, junto às empresas conveniadas.

Em 2005, o MEC criou o Programa Saberes da Terra para oferecer EJA, qualificação social e profissional priori-

tariamente aos agricultores de 15 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Há uma cogestão do programa com o MDA e o MTE.

Já o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é ministrado em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, por entidades do Sistema S<sup>3</sup> e da sociedade civil, sem fins lucrativos. Pode ocorrer no ensino fundamental, no ensino médio ou concomitante. Este programa também é coordenado pelo MEC.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), criado em 2005, destinava-se aos jovens desempregados na faixa etária entre 18 e 24 anos, oferecendo a conclusão do ensino fundamental com a iniciação e a qualificação profissional. Os alunos recebem uma bolsa-auxílio no valor de cem reais e, em contrapartida, realizam ações sociais orientadas. Ventura (2008, p. 147) ressalta que no Documento Base do PROJOVEM fica evidente "a associação entre juventude, po-

<sup>3</sup> Financiado com recursos de contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas definidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 149), o Sistema S é composto por onze entidades, em sua maior parte de direito privado: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC), Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE), Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica (Fundo Aeroviário), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). Este conjunto tem como objetivos aumentar a qualificação profissional e melhorar o bem estar do trabalhador (BRASIL, texto em html, 2012).



breza, droga e violência". Pela importância do combate ao "risco" ou "vulnerabilidade social", participam da coordenação do programa quatro ministérios.

As conclusões de Ventura (2008) acerca das políticas para os historicamente excluídos do ensino regular são de que

A EJA passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento; estar comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital (VENTURA, 2008, p. 111-112).

Outra ação estruturante no período pós-2003, foi a substituição do FUNDEF, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O novo fundo, que foi instituído pela Medida Provisória n.º 339/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007, passou a vigorar no ano de 2007 e terá vigência até 2020.

A nova lei de financiamento da educação básica foi considerada por diversos setores (movimentos sociais e organizações defensoras da modalidade EJA) como uma importante conquista, pois, além de incluir a EJA, também

passa a considerar as matrículas da educação infantil e da pré-escola. Contudo, a sensação de vitória também vem atrelada a um sentimento discriminatório, tendo em vista o fato de que, para cada aluno matriculado na EJA, os municípios receberão somente 70% do valor aluno/ano, estipulado para o ensino regular.

Através da Lei n.º 11.741 de 2008, a LDB foi modificada para redimensionar, institucionalizar e integrar a Educação Profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos, e a Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

A cada nova divulgação de censos educacionais e demográficos, fica patente a persistência dos altos níveis de analfabetismo e a precarização das condições de vida de jovens e de adultos trabalhadores pouco escolarizados. Nem mesmo a profusão de iniciativas (algumas até sobrepostas) do governo federal (e parceiros), conseguiu reverter tal quadro. Analisando a configuração destas iniciativas, Ventura (2008, p. 150) indicou que estão marcadas pela: focalização – atende a setores específicos; fragmentação – são ações desarticuladas e dispersas dentro e fora do governo; e minimização da formação – são voltadas essencialmente para preparação da força de trabalho que exerce ou exercerá o trabalho simples.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos indagarmos sobre os significados e a qualidade da EJA, vislumbramos a necessidade de avançarmos no sentido do enfrentamento das relações sociais que excluem milhões de pessoas do acesso à educação de qualidade. Entendemos que, na sociedade de classes, a educação e a qualificação



da força de trabalho são fundamentais para produção, porém, na ótica da burguesia, os trabalhadores manuais devem receber apenas os conhecimentos necessários para executarem suas tarefas específicas, ocorrendo uma bifurcação do sistema de ensino para formar, de um lado, profissionais que devem realizar o trabalho instrumental, e de outro, a formação de pessoas com capacidades técnicas e diretivas. Neste sentido, a educação institucionalizada vem cumprindo o duplo papel de formar tecnicamente e de conformar ideologicamente a força de trabalho disponível.

O processo de reestruturação produtiva vem gerando cada vez mais precariedade no mundo do trabalho, de maneira que as dezenas de ações coordenadas pelo Governo Federal para garantir educação, emprego e renda para trabalhadores jovens e adultos tendem a se tornar inócuas, uma vez que não enfrentam os problemas estruturantes das desigualdades sociais.

Contudo, é preciso reconhecer a contradição posta pelas novas habilidades cognitivas e comportamentais exigidas pela nova base técnica e científica: de um lado, a exigência orgânica da produção de mercadorias; de outro, as possibilidades de ampliação das habilidades humanas geradas pelas interações com as novas máquinas e tecnologias.

Quando nos referimos ao contingente populacional que é mais explorado e mais penalizado pela produção destrutiva, sendo alvo de um conjunto de iniciativas governamentais, é preciso estarmos atentos para as ideologias orgânicas do capital pela eterna tentativa de responsabilizar os trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho (desemprego, subemprego, precariedade, baixa escolaridade, etc.), como

se esta estivesse dissociada da estrutura econômico-social e fosse consequência do mérito pessoal do trabalhador.

É *mister*, pensarmos a EJA para além das necessidades de alfabetização e de (con)formação de força de trabalho para as condições produtivas imediatas. A experiência vivida por trabalhadores que anseiam por uma EJA ressignificada pode potencializar mobilizações pela distribuição e organização do trabalho, da cultura e do lazer, garantindo aos indivíduos singulares e à coletividade, o direito a estarem efetivamente no mundo, gozando de suas diversidades e diferenças sem, contudo, serem açoiados pelas expropriações contemporâneas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Giovanni. *Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI*. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf>>. Acesso em 01 mar 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. De 5 de outubro 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n.º. 11, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13252:parecer-ceb-5000&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252:parecer-ceb-5000&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em 01/05/2005.



\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 18 abr 1997. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em 01 ago 2008.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 5.154 de 23 de julho 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 5.840 de 13 de julho 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11)>.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/l eis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/l eis/L9424.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 nov 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 11.180, de 23 de se-*

*tembro de 2005*. Institui o Projeto Escola de Fábrica. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica. Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em 01 ago 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9424 de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória n.º 339 de 28 de dezembro de 2006*. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda. Receita Federal. *Carga Fiscal 1999 - O Sistema S*. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadacao/C>



arga\_Fiscal/ 1999/ SistemaS.htm>. Acesso em: 14/06/2012.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. *Educação de Jovens e Adultos políticas e práticas educacionais*. Seropédica, RJ: EDUR, 2011, p. 29-47.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas). *IBGE divulga indicadores sociais dos últimos dez anos*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias>>. Acesso em 30 set 2007.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, Bruno Miranda. *O Ensino Médio Integrado no Contexto da Mundialização do Capital*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2007.

PARANHOS, Michelle Pinto; NEVES, Bruno Miranda; SILVA, Simone. A desumanização do trabalho e do trabalhador na virada século. *Trabalho Necessário (Online)*, v. 6, p. 1-52, 2008.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos*.

Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro de. *EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Líber Livro, 2012, p. 45-65.

POCHMANN, Marcio. Economia brasileira hoje: seus principais problemas hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 109-131.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

<sup>1</sup> bmirandaneves@yahoo.com.br - Mestrando em Educação no PPGEduc da UFRJ. Pedagogo no Instituto de Aplicação da UERJ. Professor na Prefeitura de Nova Iguaçu.

<sup>2</sup> cellareis@yahoo.com.br - Mestre Serviço Social pela UERJ. Assistente Social na Prefeitura de Nova Iguaçu.

<sup>3</sup> jrclarlao@yahoo.com.br - Graduado em Pedagogia pela UERJ. Cursa a Especialização em Educação de Jovens e Adultos no IFRJ. Professor nas Prefeituras do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu.