

CRISE DO CAPITAL, RECOMPOSIÇÃO BURGUESA E IMPACTOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

CAPITAL CRISIS, BOURGEOIS RECOMPOSITION AND THE IMPACTS IN THE MANAGEMENT OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS EDUCATION IN BRAZIL

Rodrigo Coutinho Andrade

rodrigoandrade@ufrj.br

José dos Santos Souza

jsantos@ufrj.br

Resumo

No contexto de crise estrutural do capital, a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atravessa um processo de reestruturação de acordo com as demandas da recomposição burguesa, tanto por meio da focalização da oferta para a população jovem, assim como a redefinição da gestão ancorada nos pressupostos do gerencialismo, quanto nos pressupostos político-pedagógicos, através do recrudescimento da teoria do capital humano e da teoria do capital social. Tais mudanças se inserem no conjunto de ações do Estado após a reforma gerencial, objetivando a produção de mecanismos de harmonização do conflito de classes, para a formação do trabalhador de novo tipo. Nosso objetivo é explicitar como o grande capital enquadra países dependentes em determinado receituário de gestão pública, orientando-os, segundo a ideologia gerencialista, e condicionando suas ações no campo da oferta escolar para trabalhadores jovens e adultos.

Palavras-chave: Estado. Hegemonia. Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

In the context of structural crisis of capital, the provision of adult and youth education (AYE) crosses through a process of restructuration according to the demands of the bourgeois replenishment, both through the focusing of the offer for young people, as well as the redefinition of the management anchored in the assumptions of managerialism, as with the political-pedagogical assumptions, through the rise of the theory of human capital and social capital theory. These changes fall within the set of actions of the State after the management reform, aiming at the production of harmonization mechanisms of class conflict, for the formation of the new kind of worker. Our goal is to clarify how big business fits dependent countries in particular prescription of public management, guiding them, according to the managerialism ideology, and gearing its actions in the field of school offer for young and adults workers.

Keywords: State. Hegemony. Educational policy. adult and youth education.

Introdução

Neste artigo, partimos da premissa de que a gestão das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da reforma gerencial do Estado, ratifica seu caráter estrutural dualista e compensatório, embora sob novos mecanismos, dinâmicas e discurso. Isto pode ser evidenciado a partir de uma análise da demanda bruta e potencial da modalidade de ensino no país, assim como as bases estruturantes dos programas governamentais para a inclusão de jovens, bem como do exame da oferta pública nas esferas municipal e estadual, que reflete a própria reordenação setorial da modalidade. No desenvolvimento da presente pesquisa, evidenciamos a alteração do caráter da EJA no Brasil, diante das novas demandas de formação do trabalhador de novo tipo, por meio do recrudescimento da Teoria do Capital Humano¹, assim como a insurgência de estratégias de mediação dos conflitos de classe, tendo como foco principal a apologia à empregabilidade, do protagonismo social e desenvolvimento sustentável, e a focalização das políticas públicas para a população jovem.

Em decorrência destes aspectos, esse trabalho ressalta a reformulação do caráter compensatório das políticas públicas para a EJA, evidenciado na formação fragmentada, descontínua, integrada à qualificação profissional inicial para o trabalho simples, combinado às estratégias de aceleração da escolaridade focada na certificação. Isto se materializa sob as bases históricas da modalidade de ensino, de acordo com a precariedade do financiamento, a descentralização e publicização das políticas educacionais para a EJA, assim como a municipalização da modalidade.

Portanto, o artigo explicita as causas e os mecanismos para a formação da classe trabalhadora matriculada nos cursos de EJA no bojo da crise estrutural do capital, articulando as determinações dos organismos multilaterais e o consenso político-pedagógico para tal. Para isso, examinaremos o contexto sócio-histórico e os determinantes estruturais e superestruturais para a recomposição burguesa, tomando como recorte temporal as duas últimas décadas (1996-2016), devido à gênese das ações institucionais após a reforma gerencial do Estado e aprofundamento do receituário

¹ Compreendemos o movimento de recrudescimento da Teoria do Capital Humano como ente estratégico no processo de recomposição da hegemonia burguesa, que impacta diretamente a relação trabalho-educação sob a ótica do capital, reestabelecendo, sob novos patamares, a individualização da formação em conformidade à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, agregando mais-valor relativo no regime de acumulação flexível (FRIGOTTO, 2010).

neoliberal no país, e como esse processo impacta a gestão das políticas públicas para a EJA.

A crise estrutural do capital e o processo de recomposição burguesa

Desde o término da década de 1960, em decorrência do esgotamento do modelo de desenvolvimento fordista-taylorista, a ordem burguesa de produção e reprodução social e material se aprofunda em sua mais complexa crise de acumulação, evidenciada pela crise estrutural da sociabilidade no sistema do capital², vide seu caráter permanente, destoante das crises cíclicas pretéritas³. Em consequência de tal processo, dimana o movimento de recomposição da burguesia, alicerçado pela reestruturação produtiva, indissociável das transformações no âmbito superestrutural, por meio da reforma do Estado.

No âmbito estrutural, através do regime de acumulação flexível (HARVEY, 1993) devido à combinação dos avanços técnico, científico e informacional, com a gestão toyotista de produção (ANTUNES, 2011; ALVES 2011), temos evidenciado a intensificação da precariedade do trabalho, a flexibilização das relações de produção, desindustrialização, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e o desemprego estrutural em proporção mundial. Processo este, entendido como uma revolução no industrialismo para a conservação do regime de acumulação do capital sob novas bases, na transição dos séculos XX e XXI, condensam e intensificam a contradição ontológica da relação capital-trabalho no sistema capitalista: a ampliação da extração de mais-valia relativa e absoluta de maneira fetichizada.

Entretanto, o grande salto do regime de acumulação toyotista, constituída como novo patamar produtivo histórico e político, consiste tanto na amplitude mundial de suas transformações, indissociável da mundialização do capital sob o domínio

2 Esse conceito define o mecanismo de regulação do capital para a reprodução do regime de acumulação, que com as respectivas variações conjunturais, no processo de recomposição burguesa no contexto de crise estrutural, varia entre as aporias coercitivas e de consenso sobre a totalidade social, como forma de manutenção da hegemonia.

3 Remontando às considerações de Braudel (1992), convergimos em sua análise sobre a crise estrutural do capitalismo, onde o que está em curso são tréguas, pausas, ou alguns dias de bonança, superados de maneira cada vez mais efêmera, tomando em quase todas as ocasiões o Estado como alavanca para a recomposição conjuntural do regime de acumulação. Consecutivamente, o próprio sistema do capital vivencia uma crise sem precedentes históricos, afetando seus pilares ideológicos, e materialmente, pela primeira vez, todo o conjunto da humanidade, que para sobreviver empreende mecanismos complexos e contraditórios para o controle do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2002).

financeiro (CHESNAIS, 1996), quanto na estruturação de novos mecanismos de gestão da produção e organização do trabalho (ANTUNES, 2009; ALVES, 2011). Ou seja, combinam-se os elementos derivados da evolução tecnológica para ampliar a competitividade corporativa em escala mundial, com a subsunção do trabalho ao capital, principalmente por meio da captura da subjetividade operária, promovendo uma nova via de racionalização do trabalho que abrange a totalidade social. Isto culmina na conquista do comprometimento operário e controle do trabalho, quanto na persuasão dos trabalhadores fora do emprego formal e os desempregados.

Operado por estratégias ideológicas e científicas para a materialização do consentimento da classe trabalhadora, se cristaliza a nova cultura organizacional sob os desígnios da qualidade total, logrando para o trabalhador a mobilidade no processo produtivo, no cerne de sua adaptabilidade e responsabilização da reprodução social e material da vida. Desse modo, universaliza-se novos valores ético-políticos para a produção de mercadorias, oriundos dos princípios de gestão capitalista, logrando para os trabalhadores a necessária qualificação sob a intencionalidade do mercado. Nesse sentido, o regime de acumulação flexível

É um novo tipo de ofensiva do capital na produção que reconstitui as práticas tayloristas e fordistas na perspectiva do que poderíamos denominar uma *captura da subjetividade operária pela produção do capital*. É uma via de racionalização do trabalho que instaura uma solução diferente – que, a rigor, não deixa de ser a mesma, mais que na dimensão subjetiva é outra – da experimentada por Taylor e Ford, para desenvolver, nas novas condições do capitalismo mundial, um dos problemas estruturais da produção de mercadorias: o consentimento operário (ou de como romper a resistência operária à sanha de valorização do capital, no plano da produção) (ALVES, 2000, p. 38-39, *grifo do autor*).

Desse modo, o processo de reestruturação produtiva incide de maneira programática na formação do trabalhador, tanto em relação ao consentimento obtido pela adaptabilidade dos sujeitos às demandas do mercado e seus mecanismos de subsistência, quanto nos objetivos da formação deste. No presente artigo, observaremos o impacto do paradigma flexível na própria estruturação da EJA no Brasil, principalmente por meio do recrudescimento da Teoria do Capital Humano.

Nesse contexto, surgem novas demandas de qualificação para o trabalho e para a vida social. Um novo valor é atribuído à formação do trabalhador, seja no nível da Educação Básica, seja Educação Profissional. Nesse sentido, a reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho, muitas vezes utilizando-se de estratégias

de conformação da escola e de seus profissionais à ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro (SOUZA, 2015, p. 62-63).

Na esfera superestrutural se materializou a hegemonia do modelo neoliberal de regulação social, progressivamente suavizado pelas mediações da Terceira Via⁴, redefinindo as ações do Estado, e principalmente sua relação com a sociedade civil. Tais mutações tem como marca a crítica ao *Welfare State*⁵, através da apologia e defesa do Estado Mínimo, protagonismo social, racionalização dos gastos públicos com políticas sociais, publicização e descentralização das atividades exclusivas, incentivo às parcerias público-privadas, e a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes.

Atuando segundo os determinantes de frações da burguesia, o Estado passa então a mediar a relação capital-trabalho, tanto por meio do ofuscamento das contradições da crise do capital, como o desemprego estrutural e a cimentação na sociedade civil das estratégias de reprodução social e material da vida, quanto na flexibilização e desregulamentação das relações trabalhistas de acordo com as demandas do capital, assim como na própria resistência dos trabalhadores, considerado pelas teses de Hayek (2010) como o principal entrave da acumulação capitalista plena. Segundo Anderson (1995, p. 11), para Hayek o remédio seria:

Manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (ANDERSON, 1995, p. 11).

4 Segundo Martins e Neves (2015, p. 19), a mediação de Terceira Via consiste na estratégia da ofensiva neoliberal em difundir, por meio de novas ideias, ideais e práticas, determinantes para a consolidação da hegemonia burguesa após o desgaste social do modelo neoliberal ortodoxo. No caso brasileiro, essa etapa pode ser demarcada após o governo Fernando Henrique Cardoso, que implementou no âmbito das políticas educacionais, elementos políticos no corpo das práticas pedagógico-curriculares, através da disseminação de imperativos éticos como a sustentabilidade, empreendedorismo, cidadania ativa, etc., assim como na gestão programática, diante da ampliação da participação da sociedade civil na oferta educacional. Tal projeto se origina com as contribuições teóricas de Giddens (1999), e no país se aprofunda após a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), objetivando a construção de um modelo político que transcenda a socialdemocracia e o neoliberalismo, redefinindo tanto os valores sociais, quanto a relação entre o Estado e a sociedade civil.

5 “Se acrescenta um discurso ideológico auto-incriminatório que iguala tudo o que é estatal com a ineficiência, a corrupção e o desperdício, enquanto que a “iniciativa privada” aparece sublimada como a esfera da eficiência, da probidade e da austeridade” (BORÓN, 1995, p. 78).

A ofensiva neoliberal no Brasil e a redefinição das políticas para a EJA

No caso brasileiro, podemos considerar que a consolidação da política econômica neoliberal ocorreu de modo tardio, quando comparado aos países centrais do capitalismo, assim como em outros territórios periféricos. No primeiro momento, elencamos historicamente o período de transição do regime ditatorial civil-militar ao governo Fernando Collor de Mello, que sucede a crise de hegemonia burguesa, a falência do Plano Cruzado e o movimento constituinte, indissociável do esgotamento do modelo centrado no Estado desenvolvimentista⁶.

Porém, a gestão neoliberal ortodoxa provocou rupturas no bloco no poder, devido principalmente do dissenso ao projeto de privatização, abertura comercial⁷ e financeira, e principalmente ao fracasso das políticas monetárias, que originou forte escalada inflacionária e recessiva⁸. Após a privatização de 18 empresas estatais, a elevação da dívida externa, a ampliação da pobreza e redução do poder de compra da classe trabalhadora, seu governo sofre impeachment diante denúncias de corrupção e pela mobilização da sociedade civil⁹.

Em seu lugar assume o vice-presidente Itamar Franco, que herda a oposição dos aparelhos privados de hegemonia à ortodoxia neoliberal, que antes fora primordial para a sustentação das reformas política e econômica. Em seu efêmero mandato, consegue por meio do Plano Real estabilizar a inflação, galgar o PIB ao crescimento de 1,4% e reduzir a pobreza em aproximadamente 10%. Com a progressiva obtenção do consenso,

6 Segundo Maciel (2011, p. 100-101), a crise de hegemonia burguesa e o avanço de frações da esquerda, promoveu um cenário eleitoral esquizofrênico. Por um lado, os presidenciáveis representantes das frações da classe burguesa apresentaram resultados irrisórios, o que gerou o fortalecimento do projeto ortodoxo de Collor, e por outro a real chance programática do projeto democrático popular do Partido dos Trabalhadores tornou irrecusável o apoio e a unificação da burguesia, com o decisivo papel dos aparelhos privados de hegemonia.

7 Setores importantes do grande capital nacional, como o capital bancário e o capital industrial, tinham uma postura reticente ou mesmo hostil a estas propostas, seja porque perderiam espaço no mercado com a concorrência externa, seja porque tinham forte dependência do setor produtivo estatal. Isto sem falar na resistência dos diversos segmentos da burguesia de Estado à redução ou mesmo ao desaparecimento das empresas estatais (MACIEL, 2011, p. 101).

8 A crise institucional se agravou após o confisco da poupança de pequenos e médios correntistas, congelamento salarial, a criação de impostos como o Imposto sobre Operações Financeiras (IOF), a ampliação do desemprego, decréscimo do Produto Interno Bruto, a ineficácia do Plano Collor II, a inflação galopante em 1992 de 991,4%, os indicadores de pobreza próximos de 44%, e principalmente o frágil apoio parlamentar.

9 Processo impulsionado pelo movimento dos “caras pintadas”, protagonizada pelo movimento estudantil, e mais tarde abarcado pelos aparelhos privados de hegemonia.

mediante a estabilização conjuntural da economia, seu sucessor Fernando Henrique Cardoso retoma sob novas bases o aprofundamento do receituário neoliberal, após a retomada do processo de privatizações dentre 1995 e 1998¹⁰, e as medidas de efeito fiscal¹¹, e a implantação dos mecanismos políticos da Terceira Via.

Para atender a demanda do regime de acumulação flexível, o Estado passa a se basear no pressuposto teórico e político que consolida este processo, ratificando funcional e ideologicamente as teses do Estado-mínimo. Logo, o mote que sustentará o processo reformista

Aponta que a competitividade internacional forçou o Estado a se tornar mais empreendedor, procurando manter um clima mais favorável aos negócios, uma vez que os movimentos sociais e a classe trabalhadora organizada precisavam ser contidos (RIBEIRO; SOUZA, 2010, p. 39).

Com isso, objetivou-se a delimitação do Estado para o cumprimento das metas de ajuste fiscal, com o objetivo de equilibrar sua capacidade financeira, combinado ao novo ordenamento competitivo da economia mundial, que influenciará, sobretudo, as políticas educacionais. Ao mesmo tempo, promove-se a reconfiguração do papel regulador/administrativo do Estado, voltando-o especificamente tanto para a implementação das decisões políticas, quanto para o incremento da mediação dos conflitos de classe. Mantém-se, assim, a capacidade de governar – sustentáculo ético-político e ideológico da recomposição burguesa – perante a conciliação desta com frações da classe dominante e a sociedade civil, visando o consentimento ao projeto hegemônico.

Nesse contexto se materializa a reforma do Estado brasileiro no ano de 1995, após a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). No âmbito do processo de recomposição burguesa, diante da solidificação da hegemonia capitalista neoliberal de Terceira Via, que buscava a humanização do capitalismo sob os determinantes dos organismos financeiros internacionais, presumia-se a necessária reestruturação do Estado diante do discurso sobre a sua insuficiência e rigidez, materializada pela ideologia do Estado-mínimo. E, sob os pressupostos da Terceira Via,

10 Tomando o ano de 1995, podemos exemplificar a não diferenciação entre empresas nacionais e estrangeiras para a exploração do subsolo, concessão às empresas privadas aos serviços de telecomunicações, e o fim do monopólio estatal do petróleo.

11 Criação do Fundo Social Emergencial, Fundo de Estabilização Financeira, a Desvinculação de Recursos da União, e a Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira.

buscou-se por meio da reforma a descentralização institucional federal, por base do plano estratégico e estrutural gerencialista, por meio da administração por resultados e a responsabilização pela oferta dos serviços públicos, e a manutenção do núcleo estratégico do Estado e o protagonismo do terceiro setor (BRESSER-PEREIRA, 1996; 1997).

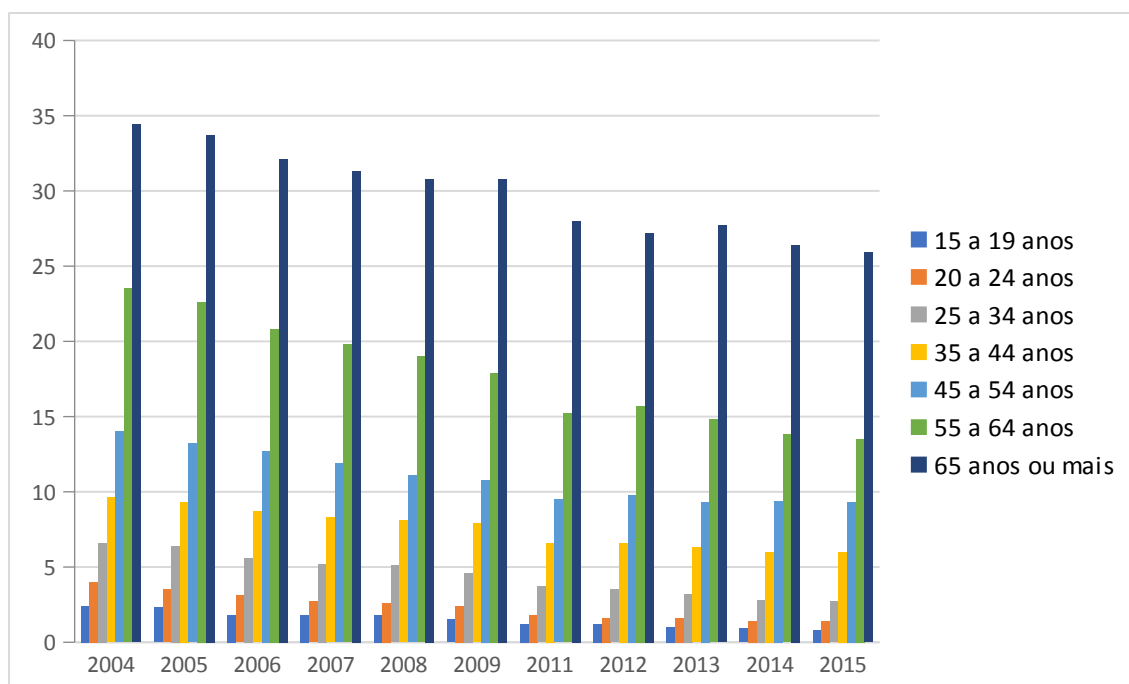
No caso da educação não podemos mencionar que ocorreu uma reforma literalmente convergente às transformações ensejadas pelo MARE. Mas, os impactos foram significativos para o reordenamento da estrutura educacional do país, mesmo com as divergências e conflitos no campo do ensino superior, em relação à estabilidade dos servidores públicos, e a publicização-privatização do ensino em todos os níveis. A reestruturação se deu de maneira contínua nos governos posteriores, obedecendo o receituário contrarreformista no âmbito dos mecanismos de gestão e a reconfiguração pedagógica-curricular da modalidade de ensino.

Isto pode ser verificado na criação dos mecanismos de controle como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e posteriormente a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na redefinição do pacto federativo, concentração da oferta educacional de acordo com os determinantes supranacionais e a progressiva articulação da educação básica à formação profissional inicial, sob a ótica do capital.

Os determinantes da recomposição burguesa para a gestão da EJA no Brasil

De acordo com as considerações feitas até aqui, examinaremos a reestruturação da EJA diante da relação entre a oferta e a demanda da modalidade de ensino, os mecanismos de financiamento para a modalidade escolar, as transformações da gestão de acordo com os pressupostos da reforma do Estado, e as alterações da EJA perante às demandas do capital. Acreditamos que a combinação entre esses elementos reestruturou a modalidade de ensino ao longo dos anos no país, principalmente para o cumprimento das intencionalidades do sistema do capital.

Gráfico 1 - Distribuição percentual da população analfabeta por setores etários. (2004 - 2015)



Fonte: IBGE (2014)

Segundo os dados do Censo Escolar, assim como da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), concebemos elementos estatísticos relevantes para a análise das políticas públicas para a EJA no país. No primeiro momento, podemos ressaltar que a demanda pela modalidade de ensino ainda é significativa, o que reflete a insuficiência das políticas educacionais

pretéritas, tanto em relação à escolarização, quanto as medidas de certificação. Ao todo, 8,3% da população acima de 15 anos é analfabeta, 19% não concluiu o ensino fundamental e 38,8 % da mesma faixa etária não finalizou a educação básica. Porém, ao analisarmos a distribuição etária do analfabetismo, verificamos a concentração estatística na população adulta e idosa, e principalmente nas classes sociais subalternas. Isto reflete, em parte, o perfil da demanda de EJA, e ao mesmo tempo o reflexo setorial das políticas para a modalidade de ensino ao longo dos anos.

**Tabela 1 - Percentual de analfabetos de acordo com o rendimento
(Brasil – 2004/ 2014)**

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
1º quinto	23,3	22,3	20,9	19,9	19,2	18,1	15,6	15,8	14,7	13,7
2º quinto	16,5	15,5	14,7	14,4	13,8	13,2	12,4	12,2	11,8	11,1
3º quinto	14,6	12,7	11,3	12,4	13,5	13,3	11,8	12,6	12,4	12,3
4º quinto	6,7	8,5	9	6,8	6,1	6,2	5,3	5,1	5,5	5,3
5º quinto	2,1	2	1,8	1,9	1,9	2	1,8	1,7	2	1,9

Fonte: IBGE (2014)

Em relação aos dados da Tabela 1, observamos a progressiva redução do analfabetismo ao longo dos anos, que apresenta decréscimo do ritmo após o ano de 2011. Porém, quando examinamos os números diante da demanda bruta, divididos pela faixa etária, concebemos uma das intencionalidades da gestão da modalidade de ensino nos dias atuais, em relação as premissas no qual a pesquisa se assenta, de acordo com a participação da população jovem na totalidade abarcada. Segundo os dados do INEP (2016), é nítida a concentração da oferta da modalidade de ensino na população jovem, dentre 15 e 29, somando 2.208.767 matrículas, representando 63,2% do total dos estudantes da EJA no de 2015. Isso decorre, principalmente, da juvenilização induzida da modalidade de ensino, de acordo com a limitação etária de programas federais, principalmente o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM),

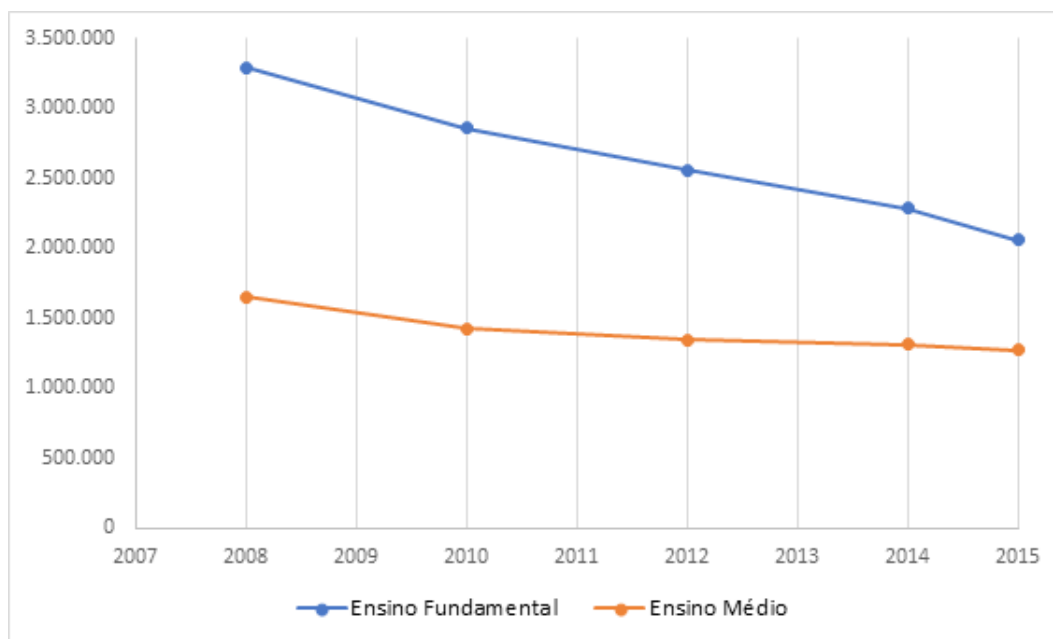
conjuntamente dos mecanismos de certificação e inclusão excludente após a implementação do IDEB.

Tabela 2 - Distribuição das matrículas da EJA, por nível de ensino - 2014

	Fundamental	Médio
Estadual	527.446	930.937
Municipal	1.463.638	950.965

Fonte: Brasil (2014)

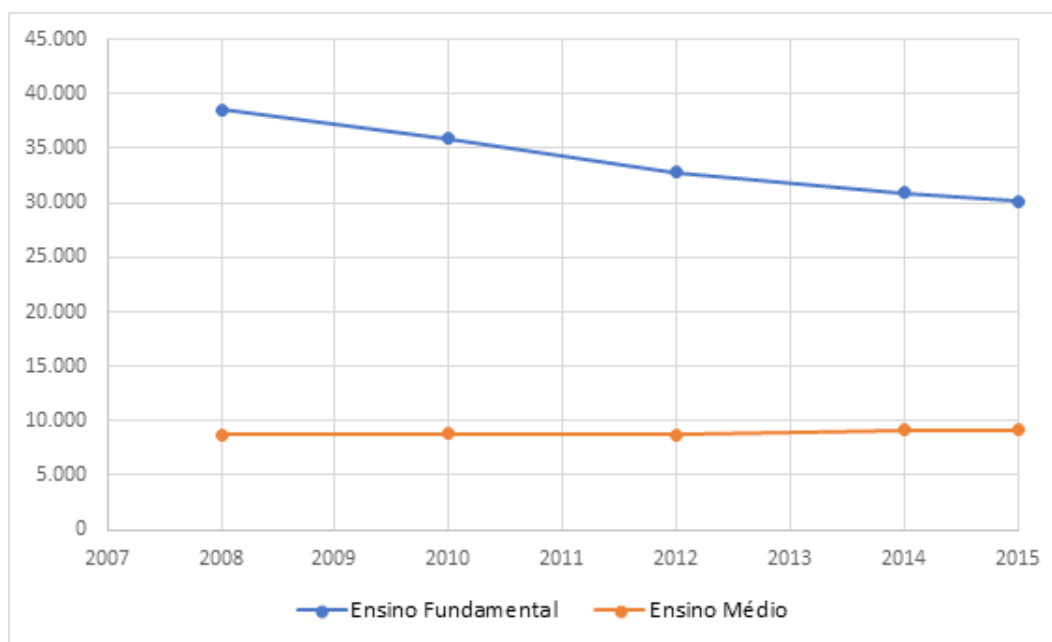
Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas na EJA¹² no Brasil - 2008/2015



Fonte: Brasil (2014)

12 Inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem-Urbano e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio. Os dados não consideram a EJA Profissionalizante, que em 2015 contabilizou 105.837 matrículas. Ou seja, se compararmos as tabelas, observaremos um diferencial significativo da oferta. Em 2010, as matrículas em programas federais, assim como na EJA profissionalizante, apresentam um diferencial de aproximadamente 644 mil estudantes, quando em 2015, o número reduz para 560.234. E se considerarmos o ano de 2008, esse diferencial alcança um quantitativo muito mais expressivo.

Gráfico 3 - Evolução do número de escolas de EJA no Brasil - 2008/2015



Fonte: Brasil (2014)

No segundo momento, a análise quantitativa nos demonstra outro caráter da EJA no país e, ao mesmo tempo uma consequência da reestruturação do pacto federativo para a oferta da EJA no Brasil, provocando a municipalização da modalidade, combinado à progressiva redução da oferta, tanto por meio dos sistemas subnacionais de ensino, quanto nos programas voltados para este segmento. Destarte, em uma década os municípios passaram a responder por grande parte das matrículas da EJA no país. Entretanto, essa tendência advém da década anterior de maneira paradoxal após o governo FHC (DI PIERRO *et alli*, 2010). Pois, ao mesmo tempo em que restringiu o financiamento para a modalidade de ensino, o governo induziu a oferta da EJA para os sistemas subnacionais de ensino, tomando como foco a expansão do ensino fundamental regular de acordo com as diretrizes internacionais (UNICEF, 1990). Nos municípios, a reação imediata fora a de transformar a EJA em ensino regular noturno, reproduzindo a mesma rotina da escola regular, para conseguir financiamento no fundo descrito, agora contabilizado por matrículas, ferindo de maneira direta a própria particularidade da modalidade porque:

Num contexto de redefinição dos papéis do Estado e de contenção do gasto federal, a política educacional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação. Por força de veto presidencial à lei que regulamentou o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade (DI PIERRO *et alli*, 2010, p. 941).

E por último, a reiteração do caráter descontínuo da escolarização de jovens e adultos, devido as disparidades observadas nas matrículas dos ensinos fundamental e médio. Em relação aos estabelecimentos de ensino, e comparativamente aos demais níveis e modalidades de ensino, a EJA dentre os anos de 2008 e 2015 é o segmento educacional que apresenta maior decréscimo do número de escolas. Enquanto a variação total abarca a redução de 5,6% de escolas para a educação básica no Brasil, a EJA computa em seis anos o indicador negativo de 15,3%. Ao mesmo tempo, a modalidade de ensino em questão, em contraposição à educação básica de caráter regular em todas as suas etapas, assim como o ensino superior, apresenta de maneira ascendente o protagonismo da rede pública, ao contabilizar 96% das matrículas no ano de 2014 (IBGE, 2014)¹³, em contraposição à participação da oferta privada em outros setores, que reflete outra tendência da oferta da EJA ao longo das últimas décadas. Ou seja, a modalidade de ensino tem majoritariamente o caráter público.

Em 2001, Estados (47%) e Municípios (48%) praticamente dividiam de forma equânime o percentual de matrículas de EJA-Fundamental. Na EJA-Médio as matrículas eram predominantemente estaduais (74%), com uma participação significativa do setor privado (22%). Em 2010, a configuração é um pouco diferente. Os Estados respondem por 37,6% das matrículas de EJA-Fundamental, enquanto a participação dos Municípios é de 61%. Na EJA-Médio, as matrículas estaduais representam 90% do total, com o encolhimento do setor privado para 6,5% (GOMES, 2011, p. 10).

A análise quantitativa da relação demanda-oferta demarca a insuficiência, a descontinuidade da modalidade, e o processo de juvenilização induzida. A partir desse momento, a pesquisa analisará como os governos que sucederam a importação dos pressupostos teóricos do gerencialismo para a gestão das políticas educacionais, promoveram a oferta da EJA no país. Antecipamos que a reestruturação da modalidade deu prosseguimento ao caráter fragmentado, descentralizador, descontínuo e aligeirado da modalidade de ensino, promovendo a EJA através de programas convergentes à própria historicidade da modalidade no século XX¹⁴, assim como mecanismos de

13 De acordo com o Censo Escolar do mesmo ano, apenas o Ensino Médio chegaria próximo ao quantitativo discriminado, com 87,2% de estudantes matriculados na rede pública de ensino, com tendência progressiva de redução.

14 Refiro-me aqui às campanhas de alfabetização que demarcaram a EJA ao longo da história da modalidade de ensino no país, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952; a Campanha Nacional de Erradicação do

certificação, a transferência executiva para a sociedade civil, e redefinição dos mecanismos de financiamento.

No primeiro momento, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso centralizou as ações para a EJA por meio da promoção do Programa Alfabetização Solidária (PAS - 1996), e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, para as pessoas assentadas no campo. Quanto ao PAS, sua realização se insere na continuidade histórica das campanhas de alfabetização, recusando as diretrizes da *Declaração de Hamburgo* (V CONFINTEA), mas se apropriando proficuamente das orientações de Jomtien – *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNICEF, 1990).

O Programa objetivou explicitamente a redução dos índices de analfabetismo com baixo custo e curta duração dos cursos, captando tanto recursos financeiros do governo federal, quanto fundos por meio de campanhas solidárias, como o *Adote um aluno*. O solidarismo, assim como o assistencialismo como princípio, orientou as políticas educacionais do governo FHC, vide o movimento Amigos da Escola, objetivando a redução do custo operacional e principalmente a transferência das responsabilidades do Estado para a sociedade civil, como uma das marcas principais do Estado neoliberal. À guisa de exemplificação, acerca do repasse federal para o PAS, o governo garantiria apenas 50% do CAQ¹⁵ (R\$ 17,00) e o restante obedecia à lógica anterior. A contratação dos docentes era realizada por meio de bolsa (R\$ 150,00) e com vigência contratual de um semestre, gerando baixo custo profissional e alta rotatividade, além da sua precária formação (BARREYRO, 2005), e os cursos com a duração de quatro meses.

O último ato do governo FHC para a EJA foi a instituição, por meio da Portaria nº 2.270/2002 (BRASIL, 2002), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O mesmo tem como finalidade a substituição dos exames supletivos e a correção dos indicadores do fluxo escolar, integrando a EJA ao

Analfabetismo, em 01958; a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, em 1962; as Comissões de Cultura Popular e Programa Nacional de Alfabetização, em 1963; o Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967; o Centro de Estudos Supletivos, em 1974; e a Fundação Educar, em 1985. Após isso, observa-se a continuidade do mesmo projeto com o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, em 1990, e o Programa Alfabetização Solidária, em 1997.

15 Custo Aluno Qualidade.

ciclo de avaliações da Educação Básica¹⁶. Segundo Catelli Jr., Gisi e Serrão (2013), o exame tem como prerrogativa apenas a certificação da escolarização, resultante do parco financiamento para a modalidade de ensino, assim como para a educação como um todo, devido a intensificação das políticas neoliberais do período.

Tal lógica programática se sustentou nos governos posteriores, por meio de programas com escopos diferenciados, assim como as medidas de certificação em larga escala. A descontinuidade dos programas, assim como a sua rasa articulação com a oferta da EJA nos sistemas subnacionais foi aprofundada pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA)¹⁷, mantendo a mesma estrutura do voluntariado, prevendo erradicar o analfabetismo em quatro anos. Lembrando que a estrutura e funcionamento dos programas ocorreu por meio de transferências de recursos, tanto para os sistemas subnacionais, quanto para o terceiro setor. Sua inovação foi apenas em relação à duração do curso, prorrogando de quatro, para oito meses.

Essa tendência se ratificou com a criação PROJOVEM e suas ramificações, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O primeiro previa em a conclusão do ensino fundamental em um ano, alterado posteriormente para 18 meses, conjuntamente à formação profissional inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias. O segundo, articulado com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tem a duração mais ampla, de no mínimo 1.400 horas, onde 1.200 destina-se para a formação geral, e no mínimo 200 horas para o ensino profissional¹⁸.

16 Junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

17 Mantendo a concepção descentralizadora para a execução das políticas sociais, de acordo com a ótica gerencialista, o PAS priorizou a Região Nordeste, que historicamente apresenta dados significativos de analfabetismo quando comparado às demais regiões. Carvalho (2012) salienta que o programa ratifica o pressuposto histórico para a modalidade de ensino, devido ao curto período dos cursos, dentre 240 a 320 horas e reduzido investimento de R\$ 83,37 anual por aluno.

18 Segundo o Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), assim como os documentos do PROEJA, os programas atenderiam, a Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Em relação à gestão da oferta da EJA, a segunda característica materializada nos dias atuais se refere a reestruturação da modalidade de ensino no governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Neste ínterim, a oferta dos programas mencionados estaria progressivamente integrada com a formação profissional inicial, com foco na população jovem. Isto passou a configurar as metas para o setor, como a meta 10 do presente Plano Nacional de Educação, seguindo uma diretriz clara da Conferência de Dakar, realizada em 2000 (BANCO MUNDIAL, 2001), do chamado *Relatório Delors*, de 1996 (UNESCO, 2000), e as premissas da OCDE para a educação no século XXI. Desse modo, as políticas educacionais passariam, após a década de 2000, por um rearranjo estratégico sob a ótica do capital, focando principalmente a inserção dos jovens excluídos no mundo do trabalho, conforme afirma Souza (2011, p. 19-20):

A preocupação com a empregabilidade deste segmento da população se tornou o principal foco das políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil últimos tempos. Tais políticas têm apontado a Educação Profissional como fator de empregabilidade e de geração de renda. Em função disso, surgem novas estratégias do governo para reformulação da Educação Profissional, com vista na adequação do jovem excluído ao mercado de trabalho flexível, marcado pela terceirização, o contrato temporário e a informalidade.

A perspectiva de integração entre a escolarização e a formação/qualificação profissional *lato sensu* vai orientar as políticas públicas para a EJA, tendo como marco inicial, sob novos moldes, a Lei 10.172 de nove de janeiro de 2001. O Plano Nacional da Educação (PNE) reproduz, contextualizando as demandas nacionais, as recomendações dos organismos multilaterais, com maior protagonismo para o *Relatório Delors* (UNESCO, 2000). Isto pode ser conferido nas diretrizes pedagógico-curriculares para a EJA, onde unilateralmente se ressalta a formação para o trabalho, a participação da comunidade, de setores da sociedade civil e a formação para a cidadania ativa por meio da pedagogia por competências. Em suas metas, observa-se o esforço para a superação do quadro de analfabetismo, a participação ativa comunitária e a integração com a formação profissional inicial. Entretanto, combinando o recrudescimento teórico da Teoria do Capital Humano com as estratégias políticas da Teoria do Capital Social.

Por fim, observamos a manutenção da precariedade por meio das limitações do financiamento. O principal meio institucional para a limitação orçamentária ocorreu antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Emenda Constitucional nº 14/1996, que impactou significativamente, por

retirar a obrigatoriedade do compromisso de erradicar o analfabetismo em dez anos, além da universalização da oferta do Ensino Médio (FÁVERO, 2011, p. 32). Além disso, a Emenda citada acima criou os condicionantes para a materialização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9424/1996 (BRASIL, 1996), além de o Decreto Regulamentar nº 2.264/1997 (BRASIL, 1997).

O impacto do FUNDEF é crucial para a manutenção da modalidade de ensino, pois a mesma suprime o financiamento da oferta do ensino fundamental aos que estão fora da idade considerada própria, ao vetar a inclusão dos estudantes da EJA. Consecutivamente ocorre a intensificação da precariedade da modalidade, que passa a ser atendida em larga escala por cursos de caráter supletivo, ou sua transformação em ensino regular noturno, o que retira a sua especificidade (DI PIERRO, 2005).

Mais tarde, para a efetivação dos objetivos do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2007), cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007). O FUNDEB, apesar de ser considerado um avanço para o financiamento da EJA, mantém a modalidade de ensino em posição desprivilegiada ante as demais, vide o fator de ponderação 0,7 sobre o custo do aluno (VOLPE, 2010), até 2009, quando o fator passa para 0,8. O mesmo cálculo estipula o fator de 1,0 para o estudante do ensino fundamental regular, o mesmo para a EJA integrada ao ensino técnico, e 1,3 para os estudantes do ensino médio profissionalizante.

Isto pode ser considerado, em conjunto aos mecanismos de avaliação nacional, principalmente o IDEB, como um dos fatores propulsores para a redução da oferta da EJA, além da pequena indução da receita concentrada na União. Ao mesmo tempo, segundo Carvalho (2012), o investimento derivado do FUNDEB não é destinado de maneira obrigatória à modalidade de ensino, ou seja, não é “carimbado”, podendo ser desviado para outras finalidades dentro da pasta.

No tocante aos recursos disponibilizados pelo FUNDEB para a EJA, em 2010, de acordo com as estimativas, esse valor teria alcançado o total de, aproximadamente, R\$ 5,2 bilhões. Entretanto, não se tem certeza se essa quantia foi investida realmente em cursos de EJA. Como o repasse não é carimbado, há desconfiança de que partes consideráveis dos recursos alocados para a EJA foram gastos por alguns municípios e estados no ensino

regular. Esse mecanismo não é ilegal, pois a lei do Fundeb permitia a distribuição dos recursos entre as diversas etapas, mas, quando se trata dessa modalidade marginalizada na educação nacional, a desconfiança é ainda maior. Para ilustrar tal quadro, cotejemos dois dados: 1) o investimento em EJA por parte dos estados e municípios esteve abaixo de 1% de seus recursos totais em educação; e 2) as matrículas dessa modalidade no Fundeb (2010) estavam situadas na faixa de 8,6% do total de matrículas desse fundo (CARVALHO, 2012, p. 10-11).

Considerações finais

De acordo com a análise quantitativa, podemos afirmar que os determinantes da recomposição burguesa sobre a gestão das políticas públicas para a EJA redefiniram progressivamente, por meio da oferta da modalidade de ensino, a focalização da modalidade de ensino. Por meio dos programas, assim como as medidas de aceleração dos estudos e certificação, evidenciamos a centralidade da população jovem diante da demanda bruta pela EJA. Assim, por meio da continuidade das características históricas, a modalidade perpetua o caráter descontínuo, fragmentado, aligeirado, precarizado e excludente, por meio da seletividade etária diante da necessária harmonização do conflito de classes centrada no fenômeno da juvenilização induzida, reproduzindo no território nacional os determinantes dos organismos supranacionais.

Acreditamos que a modificação do foco etário da escolarização/qualificação dos jovens e adultos, incluídos entre 15 a 29 anos, decorre da potencial regressão da ordem social burguesa. E, além disso, a própria estruturação dos programas no bojo da Pedagogia da Hegemonia, que combinam o recrudescimento das Teorias do Capital Humano e do Capital Social, consolida a dualidade estrutural do sistema escolar, assim como a reprodução da sociedade de classes, através da ideologia da empregabilidade. Isto devido ao formato curricular em que ocorrem os programas, fomentando a inclusão excludente, combinado ao modo aligeirado da formação profissional inicial, assim como a pedagogia política destinada a escolarização da classe trabalhadora nessa modalidade de ensino, por meio da propagação de valores da ético-políticos da ordem do capital na sociedade de classes. Deste modo,

A burguesia controla o acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção, promovendo diferentes tipos de formação/qualificação profissional. É inerente a este fenômeno a ocorrência da dualidade entre formação para o trabalho intelectual – destinado a uma elite da classe trabalhadora – e formação para o trabalho manual – destinado à grande maioria dos trabalhadores (SOUZA, 2011, p. 28).

Portanto, por meio de mecanismos institucionais se institui as finalidades formativas para a classe trabalhadora matriculada na EJA, materializando os arranjos para a formação/qualificação para o trabalho simples no bojo da crise estrutural do capital. Compreendemos que esse projeto é indissociável do processo de recomposição da hegemonia burguesa, cristalizando por meio dos entes estruturais e superestruturais, as determinações para a reestruturação do regime de acumulação capitalista. Logo, as transformações que impactaram a modalidade de ensino aqui analisadas, refletem o caráter ontológico da EJA no país, assim como sua relevância para a instrumentalização da escolarização/formação dos trabalhadores.

E, por fim, isso se consolida por meio da estruturação gerencialista da oferta da EJA no país, oriunda do processo de contrarreforma do Estado. Desse modo, os impactos do avanço neoliberal no país, indissociável da reestruturação administrativa do Estado, são significativos na gestão da modalidade de ensino financiamento da EJA, por promover a descentralização das políticas educacionais e municipalização da modalidade de ensino, o caráter público não-estatal das políticas públicas para a EJA, e a publicização, privatização e terceirização dos programas educacionais para a EJA.

Referências

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. As configurações do trabalho na sociedade capitalista. **Revista Katálysis**, v. 12, n. 2, p. 131-132, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Políticas sociais e educação**: o Programa Alfabetização Solidária e a participação das Instituições de Ensino Superior na sua implementação.

2005. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>. Acesso em: 17/01/2017.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 16/01/2017.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 17/01/2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Ministerial n. 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Brasília: 2002. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf, acesso em 05/07/2017.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 16/01/2017.

_____. **Lei nº 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 16/01/2017

_____. MEC/INEP/DEED – Ministério da Educação / Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria de estatísticas Educacionais. **Sinopse Estatística do Censo Escolar de 2007 a 2015**. Brasília: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 20/12/2016.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a história**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro, 1996.

_____. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova – revista de cultura e política**, n. 45, 1997.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010)**. In: Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Espanha. 2012, p. 01-15.

CATELLI Jr., Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luis Felipe Soares. ENCCEJA: cenário de disputa na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 721-744, 2013.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

_____. et al. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

FÁVERO, Osmar. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Sandra; SALES, S. R. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Educação de jovens e adultos no PNE–2001–2010**. Brasília: Estudo/Consultoria Legislativa, 2011.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, 2004 a 2014 - PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 17 jan. 2017.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2015. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 16 jan. 2017.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, p. 98-108, 2011.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002. 1104 p.

RIBEIRO; Ricardo de Souza. SOUZA, José dos Santos. Políticas públicas para a formação profissional e conformação social de jovens: algumas referências preliminares sobre o ProJovem. In: SOUZA, José dos Santos (Org.). **Reflexões da prática docente na EJA**. Seropédica: EDUR, 2010.

SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: _____; SALES, Sandra R. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: Nau ; EDUR, 2011.

_____. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para todos. **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtiem, 1990.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006: farelo de migalhas**. Campinas(SP): 2010. 625 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.

Recebido em: 01/03/2017.

Aprovado em: 09/05/2017.