

## FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL: MARCAS DA EXCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA<sup>1</sup>

Ivanir Ribeiro<sup>2</sup>

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin<sup>3</sup>

### Resumo

Neste artigo apresentamos aspectos das políticas educacionais que constituíram a formação de trabalhadores sem ou com pouca escolarização no Brasil, buscando evidenciar o lugar social marginal ocupado, historicamente, por essa modalidade de ensino ao longo do século XX e que se estende, com pequenas alterações, no século XXI. Procuramos ainda, evidenciar o distanciamento destas políticas de uma proposta de formação da classe trabalhadora, com vistas a sua emancipação.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Exclusão; Sociedade Capitalista.

### FORMACIÓN DE TRABAJADORES JÓVENES Y ADULTOS EN BRASIL: MARCAS DE EXCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA

### Resumen

En este artículo presentamos aspectos de las políticas educativas que constituyeron la formación de trabajadores con o sin escolaridad en Brasil, buscando resaltar el lugar social marginal que históricamente ha ocupado este tipo de educación a lo largo del siglo XX y que se extienden, con cambios menores, en el siglo 21. También tratamos de mostrar el alejamiento de estas políticas, desde una propuesta de formación de la clase trabajadora, con miras a su emancipación.

**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos; Exclusión; Sociedad capitalista.

### TRAINING OF YOUNG AND ADULT WORKERS IN BRAZIL: BRANDS OF EXCLUSION IN CAPITALIST SOCIETY

### Abstract

In this article, we present aspects of the educational policies that constituted the training of workers with or without schooling in Brazil, seeking to highlight the marginal social place historically occupied by this type of education throughout the 20th century and which extend, with minor changes, in the 21st century. We also try to show the distance from these policies, from a proposal for training the working class, with a view to their emancipation.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Exclusion; Capitalist society.

<sup>1</sup> Artigo recebido em 12/07/2021. Primeira avaliação em 30/07/2021. Segunda avaliação em 07/08/2021. Aprovado em 19/08/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50811](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50811)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Psicóloga Educacional do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina – IFSC, Campus Florianópolis-Continente. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA – UFSC. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – GEPEJAI – UFFS. E-mail: [ivanir@ifsc.edu.br](mailto:ivanir@ifsc.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4811401914660124>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0377-1666>

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutora em Educação pela UFSC e Pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos Epeja/UFSC e da Pesquisa Nacional (CNPq) intitulada “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico”. Coeditora da Revista Internacional de EJA – Rieja (UNEB). E-mail: [herminialaffin@gmail.com](mailto:herminialaffin@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8076122422477570>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

## Introdução

Neste artigo<sup>4</sup> apresentamos alguns aspectos da trajetória histórica e política de constituição da educação de jovens e adultos no Brasil, visando apontar sua estreita articulação com a formação de trabalhadores. Cabe destacar a amplitude que esse tema abarca, seja pela longa trajetória histórica proposta nessa apresentação, seja pela diversidade de processos formativos existentes no campo da EJA (educação formal, não formal, escolar, do campo, articulada ou não a formação profissional), o que inviabiliza uma análise mais detida de todos esses aspectos. Portanto, o objetivo, com esta breve discussão, é expor alguns elementos para a compreensão das políticas educacionais destinadas aos sujeitos trabalhadores sem ou com pouca escolarização, postas em prática pelos diversos governos. As discussões perpassam, especialmente, os estudos nos campos da EJA e do trabalho e educação. Desse modo, a estrutura do texto perpassa pela reflexão acerca da educação de jovens e adultos trabalhadores dos anos iniciais do século XX à década de 1980, as disputas por projetos de educação de jovens e adultos trabalhadores no contexto de redemocratização do país nas décadas de 1980 e 1990, como também os projetos para a educação de jovens e adultos trabalhadores no século XXI. Por último, são debatidos alguns desafios à construção da proposta de educação emancipadora da classe trabalhadora.

Compreender as diretrizes de educação pressupõe situar a discussão no contexto das transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais passa o país em cada momento histórico, fortemente marcadas por condicionantes estruturais e no campo de disputas internas por diferentes projetos de sociedade, sendo as ações dos governos expressões dessas correlações de forças (RUMMERT, 2007).

Em relação à natureza estrutural das relações sociais, Frigotto (2006a) destaca que no sistema capitalista, ela é a mesma em qualquer parte do mundo,

---

<sup>4</sup> Este artigo resulta da tese de doutorado *A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA: história, trabalho e práxis pedagógica*, de autoria de Dr<sup>a</sup> Ivanir Ribeiro, sob orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. A pesquisa contou com financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU.

mas devido às contradições internas e de luta intra e entre classes e frações de classes, o capitalismo assume particularidades e configurações diversas e desiguais em cada formação histórico-social específica.

No contexto brasileiro, tal como tem apontado os autores do campo do trabalho e educação, o processo de expansão capitalista vivenciado no decurso de sua trajetória histórico-social, configura o país como dependente e subordinado ao quadro da economia capitalista mundial. E no âmbito das disputas por projetos de educação, os grupos hegemônicos têm sido favorecidos, com o apoio de políticos e de intelectuais que atuam “na vida política do país e na organização dos sistemas de ensino, mantendo, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população” (CIAVATTA, BENÁCCHIO e SILVEIRA, 2015, p. 19-20).

Portanto, as políticas sociais, incluindo as de educação, não podem ser consideradas “estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões do governo” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2008, p. 08-09).

Nesse contexto de natureza estrutural e particular em que se delineiam as políticas de educação, objetivamos apresentar algumas reflexões acerca da configuração da educação de jovens e adultos trabalhadores, ao longo do século XX e na atualidade, buscando evidenciar o lugar marginal que ela ocupa, no contexto das profundas desigualdades socioeconômicas que caracterizam o Brasil, fato que se manifesta, ainda que com pequenas alterações, em toda a trajetória histórica de constituição das políticas públicas destinadas à formação da grande maioria dos trabalhadores em nosso país.

### **A educação de jovens e adultos trabalhadores dos anos iniciais do século XX à década de 1980**

A educação de jovens e adultos passou a se efetivar a partir de 1930, devido à necessidade de diversificação e qualificação da força de trabalho, visto que a hegemonia dos latifundiários cafeicultores começou a dar lugar à emergência da burguesia industrial. Esse novo quadro modificou profundamente as aspirações

sociais e criou novas exigências em matéria de educação, refletindo-se em maior preocupação com as políticas de educação de jovens e adultos (VENTURA, 2001). Antes de 1930, conforme Freitag (1995), o Brasil vivia um modelo econômico agroexportador e a escola, por sua vez, não apresentava nenhuma função de reprodução da força de trabalho. É somente com o fim do Império e início da República que vão se delineando “os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal” (pp. 48-49).

No início da República, apesar da ideologia do desenvolvimento baseado na industrialização passar a dominar os debates em torno de um projeto para o país, visando atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica e de se ter cogitado medidas educacionais com o objetivo de formar mão-de-obra necessária ao processo de industrialização, tais medidas tinham como finalidade, mais moralizar e tirar os pobres das ruas do que formar para uma profissão (SANTOS, 2003).

O impacto negativo na cafeicultura, provocada pela crise de 1929, desencadeou mudanças estruturais no modelo de substituição das importações no Brasil. A queda nos preços do café fez com que os investimentos se deslocassem para outros setores produtivos, fortalecendo novos grupos econômicos, especialmente a burguesia urbano-industrial. Aliado a isso, a falta de divisas, impôs restrição às importações, contribuindo para o fortalecimento da produção industrial no Brasil (FREITAG, 1995).

É com essa nova configuração político-econômica do país que surge a necessidade de preparação da mão-de-obra para o mercado industrial que começava a se expandir, sendo o resultado dessa mudança sentida, de forma mais intensa, com o fim do Estado Novo (1945), quando se definiu o cenário de consolidação do processo de substituição de importações e de intensificação do capitalismo industrial (VENTURA, 2001).

Como forma de assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas, o sistema educacional assumiu função estratégica. A partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas, ocorrem mudanças substanciais no sistema de ensino: foi criado, pela primeira vez, um Ministério destinado a atender as demandas da educação; foram fundadas as primeiras universidades; estabeleceu-se a necessidade de

elaboração de um Plano Nacional de Educação; a Constituição de 1934 dispõe, pela primeira vez, a educação como direito de todos; implantou-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário; foi instituído, em 1937, o ensino profissionalizante e foram implantadas escolas técnicas profissionalizantes em vários Estados brasileiros. Na década de 1940 foram instituídas as Leis Orgânicas do Ensino, que tiveram como objetivo, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação de acordo com as áreas da economia (industrial, comercial e agrícola), visando adequá-lo a nova ordem econômica e social do período (VENTURA, 2001), tendo o Sistema S<sup>5</sup>, especialmente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, à frente de sua operacionalização.

Ao se referir à criação do Sistema S, Kuenzer (1991) aponta que, com o estímulo do Governo Federal, criou-se um sistema nacional de aprendizagem paralelo e complementar à política do governo, custeado pelas empresas, para atender suas próprias necessidades, tendo como proposta a formação eminentemente prática. Neves e Pronko (2008, p. 35) destacam ainda que o processo de modernização no Brasil, que se iniciou em 1930, utilizou “uma aparelhagem institucional diversificada e complexa que expressou a progressiva racionalização da economia e da vida social”, expressando-se em grande medida, na dualidade do sistema de ensino<sup>6</sup>. A introdução de um modelo universitário, ainda que incipiente, coexistia com um sistema de formação técnico-profissional, que se dividia em vários níveis de especialização, sendo que à maior parte dos trabalhadores, era destinada a aprendizagem dos rudimentos da técnica, necessários ao trabalho da fábrica.

---

<sup>5</sup> “Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica”. Composto atualmente por nove instituições relacionadas a categorias patronais/profissionais (Fonte: Agência Senado).

<sup>6</sup> A dualidade educacional é expressão da divisão social de classes, presente no modo de produção capitalista: de um lado estão os proprietários, detentores dos meios de produção e, de outro, os trabalhadores que possuem apenas sua força de trabalho. Sendo esse fenômeno estruturante das relações sociais, ele se reflete no sistema educacional, nas distintas ofertas formativas, a depender da classe a qual se pertence: formação de trabalhadores instrumentais e formação de intelectuais, visando atender às necessidades postas pela divisão técnica e social do trabalho.

O sistema *taylorista/fordista*<sup>7</sup>, que predominou nos processos de trabalho que vigoraram nas indústrias durante praticamente todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década e que se baseava na produção em massa das mercadorias com vistas à maximização dos lucros, suprimia a dimensão intelectual do trabalho, reduzindo-o a ações mecânicas e repetitivas.

Simultaneamente ao sistema de qualificação da mão-de-obra, a educação de adultos também se efetivou por meio de campanhas de alfabetização em massa, visando atender aqueles que se encontravam excluídos do sistema regular e do sistema financiado pelas empresas. As lutas em favor da democratização do ensino no país e da responsabilização do Estado pela implantação de uma rede de ensino pública e gratuita, que se intensificavam desde a década de 1930, efetivaram-se como política nacional de educação da população sem escolaridade somente entre os anos finais da década de 1940 e início de 1950 (VENTURA, 2001).

Após a 2ª guerra mundial, em uma atmosfera ideológica de paz e justiça social, as recomendações internacionais, especialmente as da UNESCO, exerceram grande influência sobre a realização de programas educacionais de adultos do Brasil (FÁVERO, 2006). Nesse período foram postas em prática duas grandes campanhas nacionais de alfabetização, a fim de “erradicar o analfabetismo”: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, criada em 1947 e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, criada em 1952.

A CEAA, assumindo o conceito de educação de base entendida, à época, segundo Fávero (2006, p. 3), “como o mínimo fundamental de conhecimentos teórico-práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento”, teve grande êxito entre 1947 e 1953, pois conseguiu atender a demanda reprimida (pessoas sem alfabetização), devido a sua capilaridade, já que conseguiu atingir praticamente todos os Estados brasileiros, por meio da criação de convênios com Estados e Municípios (FAVERO, 2006).

---

<sup>7</sup> O Taylorismo, criado pelo norte-americano Frederick Winslow Taylor tinha como objetivo principal racionalizar o trabalho a fim de aumentar a produtividade. O Fordismo, criado por Henry Ford, é um desdobramento do Taylorismo, pois manteve o mesmo mecanismo de produção, porém estabeleceu um maior ritmo de trabalho.

A CNER, partindo também do mesmo conceito de educação de base, por sua vez, tinha como principal objetivo, civilizar o homem rural por meio da educação sanitária e desenvolvimento e organização social das comunidades, através das Missões Rurais. As missões eram formadas por equipes de técnicos treinados nos Cursos de Educadores de Base, compostas, basicamente, por médico, de preferência, sanitarista, agrônomo, assistente social e educador (FÁVERO, 2006). Sua atuação mais significativa foi até 1958.

Tais campanhas, ainda que tenham promovido significativa redução dos índices de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais no país, durante o período de sua execução, acabaram extintas em 1963. A CEAA começou a declinar a partir de 1954, sendo reconhecido seu fracasso oficial no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, devido a sua baixa qualidade e especialmente por seu caráter eleitoreiro (VENTURA, 2001; PAIVA, 1987). A CNER, também criticada durante a realização daquele Congresso, tomou um novo direcionamento, a partir de então (FÁVERO, 2006).

Embora no governo “Vargas”, as campanhas de alfabetização tivessem sido resultantes do desenvolvimento da economia, este fator tornou-se ainda mais forte no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), fazendo com que a educação de adultos tomasse novo impulso, já que a ela era atribuída a tarefa de formar a mão-de-obra necessária para suprir o acelerado crescimento das indústrias. Foi a partir desse período que cresceu a ideia de se investir nos chamados “recursos humanos” fundamentada na Teoria do Capital Humano – TCH<sup>8</sup>, que buscava associar, de modo direto, a educação ao fator de desenvolvimento e distribuição de renda (VENTURA, 2001).

No plano econômico, a década de 1950 caracterizou-se por um período de crescimento da burguesia industrial e pela ideologia do desenvolvimento, em um contexto de acelerado crescimento industrial dos países da América Latina. A política de governo de Juscelino Kubitschek buscava a afirmação do Brasil como um

---

<sup>8</sup> As bases conceituais da TCH têm seus alicerces nas proposições de Adam Smith e John Stuart Mill, que concebiam o investimento na educação como grau para equalização social. Contudo, essa ideia toma forma e é sistematizada na década de 1950, tendo como principal referência Theodore Schultz, e foi sendo incorporada pelos discursos dos organismos internacionais e regionais em prol do interesse do grande capital (FRIGOTTO, 2006b).

país desenvolvido demarcando, dessa forma, uma ruptura com a política econômica anterior, tanto em relação à definição do novo setor industrial que seria privilegiado, passando para bens de consumo duráveis, quanto nas estratégias de financiamento da industrialização brasileira, que passou a ser financiada pelo capital estrangeiro (VENTURA, 2001).

No campo educacional, paralelamente à concepção de educação para formação de mão-de-obra, a fim de suprir as necessidades das indústrias, os embates por reformas de base tomaram força, em meio à efervescência político-social vivenciada no país, devido à insatisfação de parte da população e classe média com a política desenvolvimentista desencadeada. Os conceitos de conscientização e cultura popular ganharam expressão nas propostas de alfabetização de jovens e adultos, configurando-se no início da década de 1960, em várias experiências de educação popular, entre elas: o Movimento de Educação de Base – MEB; o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura, ligados a União Nacional dos Estudantes – UNE; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, de Natal/RN; a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos/RN, que se caracterizou um marco na história da EJA no Brasil; o Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, dirigido por Paulo Freire. Foi nesse período que o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos e começou-se a questionar e a exigir um tratamento específico à educação de jovens e adultos, com forte valorização do saber popular, em articulação com as “reformas de base”.

Coexistia, portanto, ao final dos anos de 1950, duas tendências de educação de adultos: uma concebida como “educação libertadora”, de conscientização e politização da população com vistas à transformação social; outra voltada a uma educação funcional, de preparação da mão de obra para atender a industrialização (VENTURA, 2001).

Ainda que os movimentos de educação popular tenham sido permeados por contradições (FÁVERO, 2006), tais experiências, tal como aponta Ventura (2001), representaram uma proposta qualitativamente diferente, tanto em relação às Campanhas de Alfabetização desencadeadas no início da década de 1950 e a

educação desenvolvida pelo sistema empresarial, que ocorriam paralelamente, quanto as Campanhas desenvolvidas posteriormente, durante a ditadura militar.

Com o golpe militar e a forte repressão do Estado, que ocorreu a partir de 1964, houve uma ruptura política que afetou os movimentos de cultura popular e de participação na esfera pública. Mesmo com grande resistência de parte desses movimentos, muitos foram extintos e os que se mantiveram sob a denominação de “educação popular”, aconteceram de modo disperso ou mesmo de forma clandestina. O único grande movimento que sobreviveu foi o MEB, no entanto, com uma mudança completa de seus pressupostos teóricos e metodológicos, transformando-se “muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Com a extinção ou redimensionamento dos movimentos de educação de base, os programas de educação de adultos instituídos assumiram, novamente, características de um ensino aligeirado, independente do ensino regular e voltado para o esforço do desenvolvimento nacional – formação da força de trabalho e alfabetização da mão de obra marginalizada. Na tentativa de ocupar os espaços deixados pela educação popular, em 1965 foi oficializada a Cruzada da Ação Básica Cristã – Cruzada ABC. Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, que tinha o intuito de atingir amplamente a população não alfabetizada e reduzir os índices de analfabetismo no Brasil. Em 1971 foi implantado o Ensino Supletivo, decorrente da promulgação da Lei nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Se por um lado esta LDB foi considerada um avanço, ao regulamentar a educação de jovens e adultos, por outro, ela conformou todo o sistema de ensino à profissionalização.

Durante o governo militar foram firmados diversos acordos entre o Ministério da Educação brasileira – MEC e EUA, conhecidos como Acordos Mec-Usaid, que atingiram todos os níveis de educação. Tais acordos consistiam de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira com o objetivo de conformá-la às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, sobretudo, das grandes corporações norte-americanas (MINTO, 2006).

Em síntese, durante todo o período compreendido entre o final da década de 1940 e a década de 1980, no âmbito da educação de jovens e adultos, foram postas

em prática pelo Estado brasileiro, por um lado, uma educação voltada à qualificação/treinamento da força de trabalho, tendo a frente de sua execução, especialmente o sistema S e, por outro, as grandes campanhas de alfabetização, com vistas a combater o analfabetismo. As únicas experiências diferenciadas foram aquelas ocorridas na conjuntura entre 1960 a 1964 (VENTURA, 2001).

### **As disputas por projetos de educação de jovens e adultos trabalhadores no contexto de redemocratização do país nas décadas de 1980 e 1990**

As mudanças ocorridas na década de 1980 que culminaram na redemocratização política do país, criaram grande expectativa quanto à implantação de uma democracia participativa popular. Contudo, ela foi frustrada pelos acontecimentos que se seguiram.

No campo da educação, as reivindicações por uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira<sup>9</sup> não lograram êxito, pois as mudanças implementadas a partir da eleição de Fernando Collor de Mello em 1990, redirecionam a educação para o aumento da produtividade e da força de trabalho.

Os embates travados sobre os rumos que deveriam tomar o ensino médio e a educação profissional, que tinham de um lado os defensores da politecnicidade, tendo como eixo central o trabalho como princípio educativo e a perspectiva de construção de uma escola unitária e, de outro, os defensores dos sistemas nacionais de aprendizagem, controlados pelos empresários (CIAVATTA, BENÁCCHIO e SILVEIRA, 2015), direcionaram as políticas de educação para essa última opção, especialmente com a aprovação do Decreto n. 2.208/97, que apartou a educação profissional da formação geral, “orientando o ensino técnico de nível médio para a produtividade e a competitividade à luz da pedagogia das competências e da cultura de mercado” (CIAVATTA, BENÁCCHIO e SILVEIRA, 2015, p. 21). A educação

---

<sup>9</sup> Nesse período, teorias de base marxista reivindicavam outra forma de organização do ensino no país, a exemplo das proposições de Demerval Saviani, a respeito dos princípios da politecnicidade, com base nos estudos de Marx e Gramsci. Saviani foi protagonista das discussões do anteprojeto de Lei da LDB de 1996, incluindo as discussões de desenvolvimento omnilateral e formação politécnica, concepções que foram praticamente rejeitadas na versão final do documento (RODRIGUES, 1988). Em meados da década de 1990 havia, também, um movimento na Rede Federal, com objetivo de construir outro projeto político pedagógico, que partisse das bases e que fosse uma política voltada para o social (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

profissional passou a ser considerada “um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial” (VENTURA, 2001, p. 75). Em relação à educação de jovens e adultos, o que se afirmava no plano jurídico, era negado pelas políticas públicas concretas (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

As reformas educacionais postas em prática na década de 1990, segundo Frigotto e Ciavatta (2006), refletiram o movimento ampliado do capital – principalmente o financeiro – e a reestruturação produtiva, tendo a organização do trabalho alicerçada em novas bases científico-técnicas, que combinadas à ideologia neoliberal e à “postura subserviente e associada da classe dominante” (p. 13), implementaram políticas educativas de cunho conservador, alterando o sentido das reformas que se pretendia na década de 1980.

A reforma educacional implementada pelo Estado brasileiro na década de 1990 seguiu as diretrizes postuladas pelos organismos multilaterais e se pautou em orientações prescritas por documentos que traçaram novos contornos à educação no país (COSTA, 2015).

Uma das instituições que passou a despontar na década de 1990 como uma das principais fontes das ideias para as políticas de educação em todo o Continente Latino-Americano e Caribe, embora não tivesse preocupação direta com as políticas educacionais, foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL. Essa comissão traçava orientações sobre os procedimentos que os governos deveriam colocar em prática para sobreviver em um contexto de competitividade no mercado global (OLIVEIRA, 2001). Neste contexto, a educação profissionalizante tornou-se centro de atenção, já que nos vários documentos produzidos pela CEPAL na década de 1990, a educação figurava como o “principal instrumental na construção de uma nova realidade econômica e social para os países em desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2001, p. 2).

Outro documento importante, produzido nesse período, que também serviu para o delineamento das políticas de educação brasileira (COSTA, 2015) foi o conhecido “Relatório Jacques Delors”. Tal Relatório fundamenta-se em uma concepção de educação permanente, que se estende ao longo de toda a vida e se

assenta em quatro pilares, considerados as bases para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Ainda que a ideia de aprendizagem ou educação permanente não seja nova (GADOTTI, 2016) e embora se considerem os argumentos consensuais a favor do direito de todo ser humano de se educar na e pela vida, até porque a aprendizagem é inerente à condição humana (VENTURA, 2013), o discurso político-educacional presente na concepção de educação ao longo da vida, proposta no Relatório Jacques Delors deve “ser analisado de forma a compreender-se o seu sentido no contexto político, econômico e ideológico do mundo contemporâneo” (DUARTE, 2011, p. 80).

Para Duarte (2011) e outros autores críticos às orientações deste relatório, seu objetivo era a construção de um novo modelo de ensino com intuito de articular o discurso pedagógico ao cenário ideológico do capitalismo contemporâneo, que exige do trabalhador o desenvolvimento constante de novas habilidades (criatividade, conhecimentos múltiplos e diferenciados) com vistas a atender as novas exigências de exploração de sua força de trabalho e, portanto, não estaria a favor de uma formação integral, de emancipação dos sujeitos e expansão de sua consciência crítica. Duarte (2011) destaca ainda, que é no interior desta concepção que toma vulto no discurso oficial contemporâneo da área educacional brasileira, o lema “aprender a aprender” e a concepção de educação ao longo da vida.

A concepção de educação ao longo da vida, que orienta esse documento tem sido bastante incorporada pelo campo da educação de jovens e adultos (VENTURA, 2013, 2017). Os Fóruns de EJA e os Encontros Nacionais de EJA – ENEJA, tal como aponta Gadotti (2016), também foram seduzidos por essa proposta.

Outro marco importante no cenário de delineamento da educação brasileira, a partir da década de 1990 foi a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em 1990, em que se estabeleceu como meta para os países envolvidos, promoverem a universalização do acesso à educação básica de qualidade, que significava a conclusão da educação fundamental, ou nível mais elevado considerado “básico” em cada país até o ano de 2000, vinculando-a ao desenvolvimento econômico e social e à recomendação de coparticipação da sociedade civil na tarefa educativa, liberando a livre atuação da iniciativa privada na

educação por meio de parcerias público-privadas e organizações não governamentais. A partir desta conferência desencadeou-se no Brasil uma série de reformas educacionais, com vistas a se adequar a nova fase do capital (TORRIGLIA, 2004).

Neste cenário ganhou impulso discussões em torno da qualificação profissional dos trabalhadores, com o discurso de que a manutenção dos empregos dependeria da capacidade e habilidade dos trabalhadores para se adequarem às mudanças e à competitividade do mercado de trabalho. E a educação serviu como sustentáculo para atingir tal objetivo (COSTA, 2015).

Nos governos que se seguiram foram postas em prática as políticas sociais e educacionais em consonância com a política mundial visando adaptá-las “ao cenário de globalização e ao ideário competitivista” (VENTURA, 2001, p. 90). Como uma das primeiras medidas na política educacional da década de 1990, com consequências para a educação de jovens e adultos, ainda no governo de Fernando Collor de Mello, foi extinta a Fundação Educar e reduzidos os investimentos da União para a educação, com a transferência da responsabilidade pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização para a esfera municipal, sem dar-lhes condições objetivas para cumprir tal objetivo (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

No governo de Itamar Franco, os esforços foram direcionados para a implementação das políticas de educação básica, especialmente as de ensino fundamental e seguiram as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos com a finalidade de, segundo Neves e Pronko (2008), universalizar o ensino fundamental; adaptar o trabalho simples<sup>10</sup> para atender as novas exigências da competitividade internacional; aumentar a produtividade; conformar para uma nova cultura cívica atrelada ao capital.

Mas foi nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que se desencadeou um processo de desregulamentação do sistema educacional brasileiro, por meio de várias medidas que afetaram todos os níveis de ensino, desde a constituição curricular até a gestão educacional e a formação de professores (NEVES e PRONKO, 2008). Em relação à educação profissional, o

---

<sup>10</sup> Os conceitos de trabalho simples e trabalho complexo foram formulados por Marx, Livro I, de “O Capital”.

governo lançou em 1997 o Decreto n. 2.208/97, provocando uma cisão entre Educação Profissional e Educação Básica, pois tornava o ensino médio exclusivamente propedêutico e os cursos técnicos passaram a ser ofertados em dois formatos: concomitante e sequencial. Estava consagrada a fragmentação da educação profissional, que separa o agir do pensar.

Para Ventura (2001), tal decreto tinha clara intenção de atender as demandas do mercado de trabalho, em um cenário de reformas estruturais do Estado Brasileiro, com orientação de agências internacionais – Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI. Em um contexto de globalização, conceitos como flexibilização, empregabilidade e competência começaram a fazer parte da política voltada à educação servindo, especialmente, para a reestruturação do sistema federal de formação profissional. É nesse período que foi adotado o Currículo por Competência que orienta, até hoje, grande parte do trabalho nos Institutos Federais de Educação.

Também nesse período, foram lançados dois programas que afetaram diretamente a educação profissional e contribuíram de forma decisiva para seu desmonte: o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores – Planfor e o Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep. O primeiro, executado pelo Ministério do Trabalho, caracterizou-se como uma política social emergencial, com o objetivo de qualificar ou requalificar a força de trabalho, especialmente dos segmentos sociais mais vulneráveis social e economicamente. O segundo, executado pelo Ministério da Educação, tinha o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional adequado às demandas do capital, em sintonia com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (COSTA, 2015).

O Planfor, especialmente em sua primeira fase (1996-1998) representava a concepção político-pedagógica hegemônica na EJA nos anos 90. Inserido em uma política de emprego, o Programa proclamava a ideia de que somente obtendo competências e habilidades por meio da educação, as pessoas tornar-se-iam empregáveis, mesmo em um modelo socioeconômico de exclusão, de precarização do trabalho e de falta de emprego. Ademais, a concepção subjacente ao Planfor era

de formação para o trabalho simples, subordinado aos interesses do capital e do mercado, tendo os organismos empresariais como condutores (VENTURA, 2001).

A descentralização da administração e do financiamento da política educacional para estudantes de baixa renda e escolaridade foram aspectos marcantes na década de 1990 e resultaram na dispersão dos programas federais e no relativismo em relação aos direitos da educação de jovens e adultos e das conquistas do período anterior (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Os referidos autores acrescentam que três programas concebidos pelo governo federal, na segunda metade dos anos de 1990, apresentavam traços comuns: não eram coordenados pelo Ministério da Educação e eram desenvolvidos em regime de parcerias com diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa.

O Planfor, já indicado anteriormente, era financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e coordenado pelo Ministério do Trabalho, mas operacionalizado por uma rede de parceiros, tanto públicos quanto privados, que incluíam secretarias de educação estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.

Os outros dois eram o Programa Alfabetização Solidária – PAS e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. O PAS, ainda que tenha sido idealizado pelo Ministério da Educação, foi coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária<sup>11</sup>, organismo vinculado à Presidência da República para desenvolvimento de ações de combate à pobreza. Com um conceito de alfabetismo muito estreito, já que a duração dos cursos era de apenas cinco meses e destinado prioritariamente aos jovens de periferias urbanas, com altos índices de analfabetismo, o programa tinha clara intenção de se constituir apenas um programa de alívio à pobreza. O Pronera, por sua vez, tinha o governo federal como

---

<sup>11</sup> O Programa Comunidade Solidária, do qual o Programa Alfabetização Solidária deriva, foi criado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso e encerrado em 2002, sendo substituído pelo Programa Fome Zero. Consistia de uma estratégia do governo para a gestão das políticas públicas de combate à pobreza. De acordo com Barreyro (2010), o referido programa caracterizou-se um ensaio de terceirização das políticas sociais, gerido pelo Estado. Alguns eixos de trabalho consistiam no fortalecimento da sociedade civil, por meio do voluntarismo e do terceiro setor (alinhado à reforma administrativa do Estado Brasileiro) e na defesa do desenvolvimento de programas inovadores. Tais ações foram viabilizadas com a sanção da Lei 9790/99, que criou as ONGs.

responsável pelo financiamento, as universidades responsáveis pela formação dos educadores e os sindicatos ou movimentos sociais tinham a responsabilidade pela mobilização dos educandos e educadores.

A própria LDB de 1996 não considerou os acordos e consensos estabelecidos ao longo dos oito anos de discussão da matéria pelos diversos segmentos sociais. No caso da EJA, apenas dois artigos foram dedicados a ela, os quais, basicamente, reafirmavam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequando-o às características, interesses e condições de vida dos estudantes. Também estabeleceu a responsabilidade do poder público com a oferta gratuita na forma de cursos e exames supletivos. Uma inovação da LDB foi o rebaixamento das idades para os estudantes se submeterem aos exames supletivos, ficando estabelecidas as idades de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio. A diferença mais significativa em relação à lei anterior foi a EJA ter sido considerada como modalidade da educação básica (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

As medidas tomadas pelo governo, na sequência, foram na contramão das poucas garantias do direito à educação de jovens e adultos explicitada na nova LDB, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, ao vetar que matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos desse fundo; do Programa Alfabetização Solidária; do próprio PNE, aprovado em 2001, que vetou os itens referentes ao financiamento (MACHADO, 2009).

Para Ventura (2001), a LDB completou o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como educação de segunda classe, especialmente por separar a educação básica da formação profissional, principalmente no ensino médio, onde até então havia o curso secundário profissionalizante, direcionando a reestruturação do sistema federal de formação profissional, que migrou sua oferta de cursos de formação de ensino médio profissional para cursos de curta duração. No caso da EJA, apesar de substituir a expressão “Ensino Supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”, manteve a expressão “Exame Supletivo” e ao não prever a frequência ou duração dos cursos, na letra da lei, deixou espaço para que se mantivesse a perspectiva compensatória da EJA, representando um retrocesso em

relação à Constituição de 1988, que a considerava como direito público subjetivo. Mantém-se, portanto, na década de 1990, a concepção de educação aligeirada, de caráter descontínuo, irregular, fragmentada e compensatória para a educação de pessoas jovens e adultas, submetida à lógica do mercado, defendida pelas forças conservadoras, hegemônicas naquele período.

Se no período logo após a aprovação da LDB, as avaliações sobre seus impactos para a educação de jovens e adultos foram negativas, na atualidade elas continuam pouco otimistas. Em um balanço realizado por Machado (2016), sobre os vinte anos após a aprovação desta lei e de seus impactos sobre a escolarização de jovens e adultos, a autora concluiu que embora a EJA tenha ocupado um espaço como antes nunca visto na agenda da política pública brasileira como modalidade no sistema educacional, ainda estamos longe de garantir o direito à educação para todas as pessoas jovens e adultas trabalhadoras do país. Aliado a isso, a EJA encontra-se permeada por disputas conceituais e influências e orientações dos organismos internacionais para a educação que afetam, sobretudo, a classe trabalhadora. Além disso, ela carrega ainda hoje, as marcas do preconceito aos grupos marginalizados, com propostas de formação aligeirada, herança das experiências de campanhas, do Mobral e das classes de suplência.

Portanto, no que se refere às políticas de formação da classe trabalhadora, a história nos mostra que elas têm ocupado lugar marginal na sociedade e apesar do maior acesso ao ensino ao longo do século XX, as políticas instituídas a partir da década de 1990, tal como apontam Rummert, Algebaile e Ventura (2013), com suas múltiplas ofertas e seu caráter pulverizado, desigual, irregular e instável, limitaram-se à escolarização e formação profissional mínima com vistas à expropriação dos trabalhadores e ao controle social.

### **A educação de jovens e adultos trabalhadores no século XXI: entre expectativas renovadas e frustrações vivenciadas**

Após novo período de retrocessos nas políticas educacionais brasileiras desencadeadas a partir de 1990, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) criou, novamente, grande expectativa em relação às mudanças estruturais que poderiam ser operadas na sociedade e no

sistema de ensino no país, que se pautassem nos direitos inscritos na Constituição de 1988. No entanto, segundo os autores, em relação às reformas da educação profissional, as produções no campo trabalho e educação, que apontavam as contradições, os desafios e as possibilidades que se esperava serem incorporadas às políticas públicas, não se efetivaram. O que “se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005p. 1088).

O compromisso com a implantação de uma política pública de educação profissional, assumido na proposta do governo e a pretensão de “(re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO e CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1090), que levariam a uma reestruturação profunda da LDB de 1996 e a uma transformação estrutural da sociedade se resumiu, de início, à aprovação do Decreto n. 5.154/2004<sup>12</sup>. E, logo na sequência, foram homologados o Parecer n. 39/2004 e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes mantendo as concepções que orientavam o Decreto anterior, ou seja, uma educação fragmentada, voltada ao desenvolvimento de competências para a empregabilidade anulando dessa forma, o potencial que estava na origem do Decreto n. 5.154/2004 e que necessitava ser implementado.

Conforme apontam vários autores, entre eles, Ventura e Rummert (2015); Rummert, Algebaile e Ventura (2013); Ventura (2008, 2013); Neves e Pronko (2008); as políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores continuam no século XXI, seguindo os mesmos pressupostos de períodos anteriores, alinhados aos interesses do capital em sua atual fase de expansão e consolidação.

Mas, embora muitos autores concordem em relação ao alinhamento do conjunto das políticas educacionais às diretrizes preconizadas pelos organismos internacionais e a serviço dos interesses do capital, o Programa de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, uma das políticas de educação destinada à formação de jovens e adultos trabalhadores desenvolvida a partir do século XXI, mais especificamente

---

<sup>12</sup> Tal decreto regulamentou os Art. 36 e 39 a 41 da LDB e revogou o decreto 2.208/97, permitindo a integração entre formação profissional e formação básica.

no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi acolhido de forma positiva no meio acadêmico, segundo Ventura e Rummert (2015). Isso porque, mesmo que se apontem dificuldades para sua implementação, parece que veem nessa proposta, aspectos inovadores e com potencial para algumas transformações.

Concordamos com esse entendimento, contudo, entendemos que existem alguns limites e desafios: políticos, pedagógicos e conceitual<sup>13</sup>, especialmente no contexto atual, para que o PROEJA se transforme em política pública, que promova a elevação da escolaridade com qualidade e que propicie uma formação integral tendo como eixos orientadores o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, em prol da emancipação dos estudantes trabalhadores.

Para além das dificuldades de implementação do PROEJA, as políticas de educação profissional que se processaram paralelamente, caracterizaram-se como programas focais e contingentes. O Programa Escola de Fábrica, criado quase concomitantemente ao Decreto 5.154/2004, estabeleceu parcerias entre público e privado, colocando a formação de jovens e adultos trabalhadores sob a tutela da lógica empresarial. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído também em 2005, buscava integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. Tanto em um quanto em outro, não houve integração com outras políticas, seja para a inserção profissional, seja para a melhoria de renda (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Além desses programas, em 2011, já no governo de Dilma Rousseff, foi instituído pela Lei nº 12.513, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, programa este que concorreu para a consolidação do PROEJA, de acordo com Maraschin e Ferreira (2017).

O PRONATEC, segundo Ramos (2015, p. 104), tinha como objetivo principal “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população brasileira”, sob o argumento de que tal política pública devia-se à crescente demanda pela expansão do ensino técnico profissionalizante, pelo seu peso, ainda que relativo, nos processos de inovação tecnológica, pelo aumento de produtividade e competitividade e pela promoção do desenvolvimento

---

<sup>13</sup> Não será possível nesse artigo, aprofundar a discussão sobre esses aspectos. Para uma análise mais aprofundada do Programa, sugerimos a tese de Ribeiro (2019).

sustentável. Mas com a criação do Pronatec, segundo a autora, as ações que vinham sendo desenvolvidas anteriormente pelo governo, que convergiam no esforço em abranger a totalidade do sistema público na oferta de educação profissional e que eram acompanhados de princípios e diretrizes para as ações políticas e pedagógicas, foram unificadas em uma política de formação de trabalhadores que teve como características, a ampliação da participação da esfera privada, financiada com subsídios públicos, com predominante oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, em detrimento da educação profissional integrada ao ensino médio.

Ramos (2015) aponta ainda que a predominância da oferta pela rede privada decorre, especialmente, devido aos acordos de gratuidade com o sistema S. Dados do MEC, de 2011, demonstravam que 92% dos recursos repassados naquele ano às instituições parceiras foram para o Senac e Senai e os 10% restante foram divididos entre dez institutos federais.

Essa política de transferência de recursos para a iniciativa privada representa, tal como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), uma distorção da política de educação profissional que se pretendia corrigir com o início do governo Lula. Evidencia, também, um movimento de intervenção do capital nas propostas de educação dos trabalhadores (RUMMERT, 2007), indo na contramão de uma educação que se pretende integral, alicerçada em bases mais sólidas, com vistas à emancipação dos trabalhadores.

Há que se considerar que o Pronatec faz parte daqueles programas compensatórios dos quais Rummert, Algebaile e Ventura (2013) apontaram em seu estudo, que servem para retroalimentar o capital.

Embora após o impeachment de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016 e com as eleições de 2018, que resultaram na ascensão de grupos ultraliberais ao poder, tenha se tornado ainda mais distante o projeto de formação integral e emancipadora da classe trabalhadora, concordamos com Rummert (2019, p. 387), de que “as dificuldades que marcam a história recente constituem expressões de antiga e estrutural supressão do direito da classe trabalhadora à educação plena e de qualidade socialmente referenciada”.

Ventura (2021, p. 06) destaca que “as reformas da educação escolar no Brasil nos últimos 30 anos, embora com intensidades diferentes, não fugiram ao itinerário neoliberal”. A perspectiva ideológica neodesenvolvimentista, defendida no Brasil nas primeiras décadas deste século, que representava a tentativa de superar os impasses do neoliberalismo, manteve suas bases centrais.

Embora sob nova roupagem e em ritmos e intensidades diferentes, os interesses do mercado e do grande capital permaneceram os principais orientadores das ações governamentais e das políticas de Estado (VENTURA, 2021, p. 05)”.

Tal situação resultou no colapso do neodesenvolvimentismo e na restauração da ofensiva do campo político neoliberal ortodoxo, conforme destaca Rummert (2021), com base em Boito Júnior (2016). Embora nos governos Lula-Dilma, tenha havido um aumento do escopo de ações na modalidade EJA, esta se manteve como modalidade secundária e vinculada à formação para atender interesses imediatos do mercado.

De acordo com Ventura (2021) e Ventura e Oliveira (2020), o formato de EJA que se desenhou no Brasil, a partir da década de 1990, marcada pela descontinuidade, fragmentação das ações e pulverização de projetos, forjou uma nova identidade a essa modalidade de ensino, resultando, com o governo ultraliberal, na intensificação das políticas de certificação em detrimento das políticas de escolarização, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e, mais recentemente (2021), o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – ReSaber. Além do enfoque no ensino à distância em detrimento do ensino presencial, como previsto no § 5º, do Art. 17, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM (2018). Cabe destacar ainda os encaminhamentos advindos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que impactam na educação Profissional, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica – DCNEPT (Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021) e o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA à BNCC, por meio do parecer CNE/CEB Nº 6/20200, homologado em 25 de maio de 2021.

Ventura (2021) destaca que tais políticas reforçam a progressiva desresponsabilização do estado com a escolarização dos jovens e adultos trabalhadores; precarizam a formação; inserem a EJA em “modelos educacionais mercantis flexíveis” (p. 18); e ampliam a participação da esfera privada na oferta educacional. Pesquisas desenvolvidas por Ventura (2021) e Ventura e Oliveira (2020) demonstram esse movimento e o processo de continuidade entre as políticas implementadas pelos neodesenvolvimentistas e pelos ultraliberais no campo da EJA. “O neodesenvolvimentismo submergiu às teses neoliberais, das quais o ultraliberalismo é um defensor intransigente” (VENTURA, 2021, p. 20).

### **Alguns desafios à construção da proposta de educação emancipadora da classe trabalhadora**

Ao longo deste texto apresentamos alguns aspectos de constituição das políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil, desde o início do século XX aos dias atuais. Embora não tenha sido possível uma análise mais aprofundada das particularidades de todos os aspectos de constituição histórico-social destas políticas, procuramos apresentar alguns eixos centrais e destacar que, como afirma Rummert (2019, p. 390), “compreender as diferentes possibilidades de ataque à educação em períodos históricos precedentes é um passo essencial para que, sem cair no risco do anacronismo, possamos refletir acerca das tarefas que temos a partir de agora”.

Embora o contexto histórico-social atual, mais especificamente após 2019, com a eleição de um governo de extrema direita, seja considerado um período de “avanço do avanço dos retrocessos”<sup>14</sup> (MOURA, 2020), concordamos com Rummert (2019, p. 387) de que tais dificuldades “constituem expressões de antiga e estrutural supressão do direito da classe trabalhadora à educação plena e de qualidade socialmente referenciada”. Diante deste cenário, muitos desafios se colocam para que, de fato, ocorram mudanças estruturais na educação de jovens e adultos trabalhadores.

---

<sup>14</sup> Avanço de uma tendência neoconservadora, de ultraliberalismo econômico, de ultraconservadorismo dos costumes (negacionismo científico) e tecnocracia utilitarista (MOURA, 2020).

Defendemos que um destes desafios é de ordem epistemológica, pois é com base em uma clara concepção de educação, que se vai delineando a práxis pedagógica e por consequência, também, uma nova forma de organização social. Portanto, é necessária atenção especial aos conceitos que embasam nossas práticas, sob pena de se trilhar o caminho inverso ao da emancipação dos trabalhadores. Pistrak (2018, p. 32), afirma que:

[...] em todas as questões da vida escolar, a teoria nos dá critérios de escolha, avaliação e justificação de nossas atividades na escola. Sem o domínio desses critérios é impossível o trabalho criativo na escola; isto será como vagar sem direção, sem guia, sem consciência clara das finalidades que desejamos atingir.

Cabe destacar que a teoria não está descolada da prática e sim, constitui-se de um movimento constante de ação-reflexão-ação, portanto, como práxis, ou seja, “prática como o lugar fundante da ação humana e como o espaço desencadeador da reflexão e da teorização” (SILVA et al, 2016, p. 10). Da mesma forma, deve-se considerar que não é qualquer teoria que serve a uma práxis emancipadora, que possibilite direcionar a educação e a escola aos interesses da classe trabalhadora. Concordamos com Pistrak (2018, p. 33) quando afirma que sem teoria revolucionária,<sup>15</sup> não há prática pedagógica revolucionária, e não é possível, acomodar as velhas teorias pedagógicas<sup>16</sup> às ideias da escola do trabalho, que tem no marxismo seus fundamentos e “instrumento ativo de transformação da escola”. Consideramos esse um ponto crucial para a consecução de mudanças estruturais na educação da classe trabalhadora, tendo como horizonte sua emancipação. Outro desafio é a necessidade de que o domínio teórico-metodológico se estenda para além do espaço escolar, pois concordamos com Rummert (2019, p. 393) que a resistência hoje precisa “ultrapassar o círculo da educação e buscar interlocução e apoio no conjunto da sociedade” (p. 393).

---

<sup>15</sup> Embora a obra de Pistrak deva ser lida à luz daquele momento histórico, em que se buscava construir uma escola socialista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, tomando como ponto de partida a própria realidade revolucionária e o trabalho como categoria central, o referencial teórico-metodológico – o marxismo – que embasa sua construção é considerado atemporal e serve à proposta da escola para a emancipação dos trabalhadores aqui defendida, já que a partir desta perspectiva, o trabalho deve ser entendido como o processo pelo qual os homens e as mulheres se apoderam da produção de suas vidas.

<sup>16</sup> Referimo-nos aqui às tendências pedagógicas americanas e europeias reformistas, a exemplo dos postulados de John Dewey.

A construção da resistência hoje, conforme ressalta Rummert (2019), requer a formação de elos societários que ultrapassem as resistências plurais e multifacetadas (movimentos sociais, étnico-raciais, de gênero, lutas sindicais, etc), assim como, adotem como centralidade das lutas travadas pelos grupos marginalizados, a compreensão de sua origem de classe e condição de subalternidade a fim se fortalecer enquanto sujeitos coletivos. Nesse sentido, a autora sugere articulação entre educação básica, educação profissional e universidades; a aproximação entre escola e movimentos sociais (incluimos também sindicatos); o desenvolvimento de ações (grupos de estudo com adesão ampla da comunidade) que busquem compreender as condicionantes “históricas, culturais, sociais, econômica e políticas do presente” (RUMMERT, 2019, p. 393). Ou seja, a resistência só poderá se constituir na capilaridade de ações amplas e coletivas.

## Referências

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba – PR, n. 38, p. 175-191, set./dez., 2010.

ClAVATTA, Maria; BENÁCCHIO, Rosilda; SILVEIRA, Zuleide Simas. Produção social do conhecimento em trabalho e educação. In: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia (orgs.). **Educação e Trabalho: análises críticas sobre a escola básica**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2015.

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina**. 2015. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria de Vigotski. Campinas – SP: Autores Associados. 2011.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (191-1966)**. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Pontes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C; NEVES, L. (Orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006a.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006b.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade** - Edição Especial, Campinas – SP, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: **Coletânea de Textos CONFITEA Brasil+6**. Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFITEA no Brasil. Brasil: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 108-130, mai/jul/ago, n. 14, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP. Santiago: REDUC, 1991.

MACHADO. Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**. 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. **MEC-USAID**. Campinas/SP: Graf. FE/Unicamp: HISTEDBR, 2006 (Verbete).

MOURA, Dante Henrique. **A história da EPT e as disputas pela formação dos trabalhadores nos IFs**. Encontro de Formação organizado pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação em Ensino, Trabalho e Sociedade do IFSC. 14.08.2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Ramon. O Legado da CEPAL à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Madrid – Espanha, v. 1, p. 1-14, 2001.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: MANZANO, Marcelo (org.). **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica:** experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília – DF: Centro de Gestão e estudos Estratégicos: CGEE, 2015.

RIBEIRO, Ivanir. **A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA:** história, trabalho e práxis pedagógica. 2019. 369f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil.** Rio de Janeiro: Eduff, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, p. 35-50, nº 2, 2007.

\_\_\_\_\_. A educação de Jovens e adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; Veiga, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Adriano Larentes da. et al (orgs.). Introdução. **O Currículo Integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: IFSC, 2016.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VENTURA, Jaqueline. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. 2001. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade Brasileira**. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador – BA, vol. 1, nº 1, 2013.

\_\_\_\_\_. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, 2021.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos trabalhadores: novos “velhos desafios” na política e na formação docente. In: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia (orgs.). **Trabalho e Educação: análises críticas sobre a escola básica**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. A noção de educação ao longo da vida e a educação de jovens e adultos. In: DANTAS, Tânia; LAFFIN, Maria Hermínia L. F; AGNE, Sandra A. A. (orgs.). **Educação de Jovens e adultos em Debate: pesquisa e formação**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Francisco. A travessia “do EJA” ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020.